

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELIOENAI OLIVEIRA ARAÚJO

**O CONCEITO DE GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL EM
TESES E DISSERTAÇÕES QUE FOCALIZAM A PRODUÇÃO
TEXTUAL EM CONTEXTO DE ALFABETIZAÇÃO (2010-
2017)**

**SÃO CARLOS
2019**

ELIOENAI OLIVEIRA ARAÚJO

**O CONCEITO DE GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL EM TESES E
DISSERTAÇÕES QUE FOCALIZAM A PRODUÇÃO TEXTUAL EM
CONTEXTO DE ALFABETIZAÇÃO (2010-2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de São Carlos –
UFSCAR – para obtenção do Título de Mestre em
Educação.

Linha de pesquisa: Educação escolar: teorias e práticas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jarina Rodrigues Fernandes

São Carlos - SP
2019

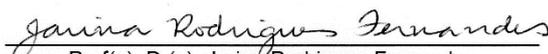


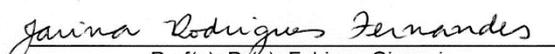
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

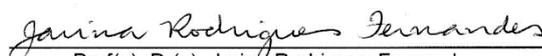
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de dissertação de mestrado do(a) candidato(a) Elioenai Oliveira Araújo, realizada em 26/02/2019:


Prof(a). Dr(a). Jarina Rodrigues Fernandes
UFSCar


Prof(a). Dr(a). Fabiana Giovani
UFSC


Prof(a). Dr(a). Cláudia Raimundo Reyes
UFSCar

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância do membro (Profª Drª Fabiana Giovani e, depois das arguições e deliberações realizadas, o participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa do(a) aluno(a) Elioenai Oliveira Araújo


Prof(a). Dr(a). Jarina Rodrigues Fernandes
Presidente da Comissão Examinadora
UFSCar

À minha família pelo apoio e incentivo nessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me dar forças para superar as dificuldades e me sustentar até este momento.

À minha família, pela compreensão e incentivo nos momentos em que me ausentei para dedicação aos estudos.

À minha mãe, Maria do Rosário, pelo apoio incondicional, conselhos sábios, que me fortaleceram e me orientaram para a vida.

Aos meus amigos e amigas que fizeram parte deste percurso, dando apoio e auxílio no momentos de dificuldades.

À minha orientadora Jarina Rodrigues Fernandes, pela confiança e suporte no processo de construção da pesquisa.

Aos professores, que ao longo dessa trajetória contribuíram para minha formação.

As professora integrantes da banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Claudia Reyes e Profa. Dra Fabiana Giovani, pelos apontamentos que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Muito obrigada a todos que direta ou indiretamente contribuíram e fizeram parte da minha vida nestes cinco anos de universidade.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral identificar como se constitui o conceito de gênero discursivo/textual em teses e dissertações que focalizam a produção textual em contexto de alfabetização, nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, partindo de uma compreensão de gênero baseada em Mikhail Bakhtin (1997), buscamos: identificar os contextos de desenvolvimento das referidas teses e dissertações; identificar como o conceito de gênero é abordado nos objetivos e problemas das teses e dissertações selecionadas; identificar os referenciais teóricos dos gêneros discursivos/textuais das referidas teses e dissertações e compreender como o conceito de gênero discursivo/textual contribui para o desenvolvimento das propostas (estratégias pedagógicas, caminho metodológico da pesquisa e resultados). A pesquisa se configurou como bibliográfica, cuja coleta de dados se deu no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O tratamento do material coletado foi baseado nas etapas de leitura propostas por Salvador (1980) e na análise de conteúdo indicada por Bardin (2011). No contexto de desenvolvimento das pesquisas foi observada uma concentração na região Sudeste do país e na área de concentração Educação. Em relação aos referenciais teóricos que as embasaram, verificamos diferentes perspectivas teóricas: filosofia da linguagem, sociorretórica, sociointeracionismo e linguística sistêmico-funcional. Nos problemas e objetivos das pesquisas analisadas foi possível observar duas tendências: gênero textual como instrumento de ensino e como discurso. Ao nos debruçarmos sobre as pesquisas desenvolvidas no contexto de *sala de aula* verificamos, da mesma forma, duas tendências: gênero como conteúdo disciplinar e gênero como enunciado concreto. Assim, compreendemos, que nas pesquisas o conceito de gênero seguiu duas linhas de abordagem, uma voltada para a língua em ato, como discurso, e outra que focalizou os gêneros como objeto de ensino.

Palavras-chave: gênero discursivo; gêneros textuais; alfabetização; produção textual.

ABSTRACT

The main objective of this research is identifying how the concept of discourse genre are constituted in theses and dissertations about textual production in the literacy context and in the initial three years of elementary school. Thus, we start with discussions about discursive genres based on Mikhail Bakhtin (1997). In the present thesis, we find to identify the contexts of speech development of theses and dissertations. Therefore we have tried to identify the genres approach, objectives and problems of the academic works selected to make the research. And, we need to identify the theoretical references about discursive genres of theses and dissertations, and we try to understand how the concept of the discursive genres could contribute to the development of different proposals - pedagogical strategies, methodological path to research and results that dissertations and theses developed in the classroom. This thesis is bibliographic because we review database that was present in the Catalog of Thesis and Dissertations of the Coordination of Improvement of Higher Level Personnel (CAPES). The treatment of the database was based on the reading steps proposed by Salvador (1980), and content analysis that was indicated by Bardin (2011). The research context needs to be observed in this thesis. The database collected to make the work was developed in the southeast of Brazil and focus on Education field. We verified different theoretical perspectives: philosophy of language, sócio-rethorique, socio-interactive and systemic-functional linguistics. The problems and objectives topics of the analyzed research, we could explain two different tendencies: genres as an instrument of teaching and as discourse. In the other hand, when we observe categorized surveys as a classroom, we also see two tendencies: genres as disciplinary content and genres as a concrete statement. Thus, we understand that textual genres concept followed two lines of approach, one focused on language in action, as a discourse, and another that focused the genres as an object of teaching.

Keywords: discursive genre; textual genres; literacy; text production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relação: campo de atividade humana, enunciados, gêneros e conteúdo	33
Figura 2: Distribuição territorial das pesquisas que focalizam o tema gênero na alfabetização de crianças	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Agrupamento dos gêneros por aspectos tipológicos nos ciclos 1º a 4º indicado por Schneuwly e Dolz (2004)	43
Quadro 2: Procedimentos metodológicos adotados para alcance dos objetivos específicos da pesquisa.....	53
Quadro 3: Dissertações e teses identificadas pela pesquisa.....	55
Quadro 4: Modelo de ficha utilizada para registro das informações	56
Quadro 5: Distribuição das pesquisas por área de conhecimento e orientadores	59
Quadro 6: Dissertações e Teses selecionadas por locus de desenvolvimento da pesquisa	60
Quadro 7: Referenciais teóricos mais recorrentes nas teses e dissertações	69
Quadro 8: Excertos relativos ao conceito de gênero discursivo em Giovani (2010).....	77
Quadro 9: Excertos relativos ao conceito de gênero discursivo em Lima (2014)	82
Quadro 10: Excertos relativos à conceito de gênero discursivo em Santos (2010).....	87
Quadro 11: Excertos relativos ao conceito de gênero em Monteiro (2015)	89

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1. INTRODUÇÃO	16
2. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM	21
2.1 TRÊS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO DO PENSAMENTO, INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO E MEIO DE INTERAÇÃO	21
2.2 CONCEPÇÕES FUNDANTES DE BAKHTIN	26
2.2.1 A Perspectiva do enunciado concreto e do ato responsivo	27
2.2.2 Gêneros discursivos como língua em ato	31
3 PRODUÇÃO TEXTUAL E GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA: UM BREVE HISTÓRICO	35
3.1 DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO	36
3.1.1 Escola de Sidney: Linguística Sistemática Funcional.....	37
3.1.2 Escola de Genebra: sociointeracionismo	39
3.2 A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO ENSINO ESCOLAR	44
3.2.1 Breve histórico sobre a abordagem da produção de textual e dos gêneros do discurso	44
4 CAMINHO METODOLÓGICO: APORTES E PROCEDIMENTOS	49
4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA, COLETA DE DADOS E A ANÁLISE DE CONTEÚDO	49
4.2 PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	53
5 ANÁLISE DOS DADOS	58
5.1 CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES: DISTRIBUIÇÃO TERRITORIAL, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO E CONTEXTO DE ABORDAGEM DOS GÊNEROS	58
5.2 O CONCEITO DE GÊNERO NOS OBJETIVOS E PROBLEMAS DE PESQUISA DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS	64
5.2.1 Gêneros: processo discursivo	64
5.2.2 Gêneros: instrumento de ensino	65
5.3 APORTES TEÓRICOS DAS PESQUISAS	69
5.4 CONVERGÊNCIAS E ESPECIFICIDADES DOS TRABALHOS QUE FOCALIZAM GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NA SALA DE ALFABETIZAÇÃO	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

APRESENTAÇÃO

Inicialmente, apresento ao leitor o caminho percorrido por mim, durante a graduação no curso de Pedagogia, interessada pelas questões relativas à produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, explico minhas motivações advindas de uma trajetória pessoal e formativa para assim compreender o porquê de meu interesse pelo tema e as escolhas teóricas realizadas nesse trabalho.

Minha formação docente iniciou-se em 2012, quando ingressei no curso de Pedagogia e passei a ter contato com questões relacionadas ao ensino da língua materna. As discussões durante a disciplina “*Alfabetização e letramento: conteúdos e seu ensino*” propiciaram reflexões sobre o letramento e a escrita como prática social - o que me motivou a buscar conhecer mais sobre a aprendizagem da língua materna, principalmente, em relação ao ensino baseado no uso social da língua. Tais discussões também propiciaram uma reflexão sobre lacunas e dificuldades referentes à escrita de textos durante minha trajetória como estudante da educação básica. Já no ensino superior, tais dificuldades ainda eram presentes e as questões sobre produção textual discutidas na disciplina me instigaram a aprofundar meu estudo sobre o tema.

Em 2014, durante a regência no estágio referente à alfabetização e língua portuguesa, desenvolvi minha primeira atividade prática voltada à produção textual, junto a uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Tive a oportunidade de uma primeira inserção no ambiente escolar como professora em formação inicial e, motivada pelas discussões nas aulas de alfabetização, me questionava como o ensino da língua materna poderia se dar por meio de práticas contextualizadas de escrita. Naquele momento, trabalhamos a produção de uma carta do leitor para o jornal da cidade. A escolha por trabalhar a carta do leitor foi motivada pelas reflexões sobre a importância da escrita em situações reais de comunicação, para que a aprendizagem da língua se desse de maneira significativa.

O interesse pela produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental me motivou a iniciar uma pesquisa exploratória sobre o tema. O estudo teve como foco analisar elementos para o ensino e a aprendizagem de produção textual no pós-alfabetização, em artigos que apresentassem resultados de pesquisas empíricas, publicados em periódicos e eventos qualificados - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Congresso de Leitura (COLE). Foram encontradas tanto pesquisas realizadas a partir de observações de práticas de ensino, quanto a partir de aplicação de entrevistas. Como

resultado foi observado que as práticas referentes ao ensino da produção textual se apresentavam de forma diversa, podendo ser aglutinadas em torno de duas categorias, a saber aquelas que se voltavam para a apresentação das estruturas dos gêneros discursivos/textuais aos estudantes e as que não focalizam tais questões. Em relação à *primeira categoria*, das *pesquisas que evidenciaram o trabalho com os aspectos estruturais dos textos*, Andrade, Clemente, Moraes (2010), ao observar as aulas de uma professora, notaram que para os estudantes se familiarizarem com o gênero conto, ela lia o texto e posteriormente analisava a apresentação, o conflito e desfecho, tempo, espaço e personagens. Já Costa (2012), em sua pesquisa, realizou e analisou atividades de produção de textos de uso social, marcadas pelo cuidado de se explicar a estrutura de cada texto e criar uma situação de comunicação (ainda que artificial). Dias, Vargas (2015), ao trabalhar a produção de um diário com crianças do 5º ano, apresentaram aos estudantes o livro *Diário de Anne Frank*, ao mesmo tempo em que discutiam as finalidades de um diário e sua estrutura. Já na pesquisa de Miller (2010), junto a crianças do 5º ano que participavam de um projeto de recuperação, foi observado que ao propor a produção de um poema, a docente lia modelos do gênero e explicitava os aspectos estruturais e de autoria: quem estava escrevendo, para quem, o que escrevia, entre outros aspectos. Em torno da *segunda categoria* foram reunidas pesquisas em que os *aspectos estruturais não foram focalizados no comando da atividade de produção textual*, identificando-se o trabalho de Parisotto (2006), que ao entrevistar e observar as práticas de professores de 4º ano, verificou-se que, por não reconhecerem outros aspectos para avaliação de um texto (coesão e coerência), as docentes valorizavam a correção da ortografia, pontuação e parágrafo. Também em Menegassi, Fuza (2008), foi observado em uma sala de 2º ano que o comando da produção textual não contemplava os aspectos necessários para a elaboração de um texto pertencente a um determinado gênero textual. Desse modo, a única instrução era que o texto deveria ter título; começo; meio e fim, assim como o modelo apresentado. Segundo as pesquisadoras, como as crianças ficavam confusas em relação ao texto modelo entregue pela professora tinham dificuldade em iniciar a produção, pois não conseguiam expor o conteúdo, mesmo com um suporte para auxiliar. Como nos atenta Silva (2010), ao entrevistar cinco professoras de turma de 5º ano com objetivo de verificar como se dava a abordagem da produção textual nas aulas, identificou que no discurso das professoras predominava a ideologia do *dom* como atributo para a produção de texto. Segundo a pesquisadora, para as professoras algumas crianças tinham uma habilidade natural para escrever textos. Oliveira (2013), ao observar uma turma de 2º ano, verificou uma baixa frequência de produção textual, ausência de mediação das professoras no processo de produção e falta de discussão sobre as

características e funções dos gêneros discursivos/textuais. Na maioria das atividades as crianças produziam sem clareza da finalidade do texto, seus interlocutores e características.

Naquele momento, tive oportunidade de ter contato com os estudos de Geraldi (1991) Schneuwly, Dolz (2004) e Massini-Cagliari (2009), os quais foram utilizados como referenciais teóricos para a análise dos artigos selecionados. Ao realizar a análise dos artigos, observei que poucas pesquisas se voltavam para a prática com produção textual nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, período que será contemplado na presente pesquisa.

Ainda no percurso da graduação, tive a oportunidade de novamente retornar ao espaço escolar, como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que, dada a característica do referido programa, permitia uma permanência mais longa na escola e nas turmas nas quais me inseri. No ano de 2014, trabalhei junto a uma turma de 6º ano e no período de 2015 a 2016 junto a duas turmas de 2^{os} anos do Ensino Fundamental. A participação no PIBID me oportunizou a reflexão sobre a prática docente concomitante aos estudos teóricos na universidade. Nesse sentido, as questões sobre a escrita, a produção textual, ainda me instigavam a conhecer mais sobre as formas de trabalhar com gêneros discursivos/textuais. Entretanto, busco compreender essas questões com as crianças em fase de alfabetização.

Em 2015, realizei juntamente as crianças do 2º ano, um projeto de Roda de Leitura com momentos de apreciação de diversos livros infantis. Naquela época, houve interesse por parte das crianças em estabelecer um diálogo com o autor de tais livros, o que me levou, inspirada em minhas leituras anteriores, a trabalhar com produção de uma carta. As produções das crianças foram digitalizadas e enviadas para o endereço eletrônico do autor. Ele enviou uma resposta por meio de mensagem eletrônica, direcionada às crianças presenteando-as com dois livros de sua autoria, que nos chegaram pelo correio.

Em 2016, trabalhei novamente com uma turma de 2º ano, quando escrevemos cartilhas de boa educação no trânsito. Naquele momento a demanda da escola era o desenvolvimento de uma feira sobre trânsito, na qual todas as turmas deveriam contribuir com apresentações de trabalhos. Assim, iniciamos discussões sobre noções básicas de regras no trânsito e as crianças contribuíam com ideias básicas para uma boa educação no trânsito. Inspirada nas leituras sobre o trabalho com produção textual, atuei como escriba das regras que as crianças apresentavam durante as discussões. Cada criança ficou responsável por produzir e ilustrar uma cartilha. O material produzido foi destinado à divulgação, para os visitantes da feira, além de levarem as cartilhas para os familiares.

Em 2015, quando iniciei o processo de escrita da monografia de conclusão do curso, tive meu primeiro contato com os estudos de Bakhtin (1981), mais especificamente com o livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (1981). Tal contato foi propiciado pela necessidade de aprofundar as tendências teóricas sobre concepção de língua/linguagem e, assim, justificar a escolha pelo conceito de gêneros discursivos.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se configurou como pesquisa bibliográfica, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem delimitação de período. Na ocasião, o foco da pesquisa foi investigar, em artigos publicados no referido portal, as estratégias que as crianças, em fase de alfabetização, lançam mão para escrever seus próprios textos. Os artigos selecionados indicaram que na produção de textos a criança constrói hipóteses sobre escrita de novas palavras a partir de outras já apreendidas (GOULART, 2000; LUIZE, 2007; GROSSI, 2009; PEREIRA, 2011); utilizam modelos de gêneros discursivos/textuais já lidos/ouvidos como apoio para a produção textual (GOULART, 2000; GROSSI, 2009; CAPRISTIANO, OLIVEIRA, 2014); apoiam-se na oralidade para escrever e corrigir o próprio texto utilizando o metadiscorso (ASSOLINI, 2008; CAPRISTIANO, OLIVEIRA, 2014). Além destas estratégias, foi possível identificar práticas que contribuem para a aprendizagem da produção textual de crianças que ainda estão em fase de alfabetização, tais como: discussão do uso social dos gêneros discursivos (GOULART, 2000; GROSSI, 2009; CAPRISTIANO; OLIVEIRA, 2014; GALVADÃO, 2016); a promoção de produções coletivas e em duplas (LUIZE, 2007; DUTRA, 2011); a mediação do/a professor/a durante a escrita (LUIZE, 2007; BRUGARELLI, 2009; GROSSI, 2009; DUTRA, 2011; CAPRISTIANO, OLIVEIRA, 2014; GALVADÃO, 2016) e a promoção de momentos para a revisão dos textos (DUTRA, 2011; GALVADÃO, 2016).

Ao retomar os trabalhos realizados anteriormente, verifico que naquele momento não havia ainda em mim uma preocupação central com a questão dos gêneros discursivos, o foco era a produção de textos escritos por crianças, de forma que foi a partir do trabalho de conclusão de curso que passei a cultivar um olhar mais direcionado para a questão dos gêneros discursivos.

Atualmente recém ingresa como professora efetiva em uma rede pública de ensino, continuo minha busca por aprofundar a reflexão sobre a produção de texto nos primeiros anos da alfabetização, com vistas a propiciar uma aprendizagem significativa da língua, bem como uma conciliação efetiva entre teoria e prática, no tocante à questão do gênero discursivo. No processo de delimitação do problema da presente pesquisa, emergiram as seguintes

problematizações: as escolhas por diferentes vertentes teóricas influenciariam a forma como se concebe os gêneros discursivos e isso implicaria em diferentes estratégias de ensino para produção textual de crianças? Ou as estratégias tenderiam a ser as mesmas independentemente das correntes teóricas escolhidas? Como se constitui o conceito de gênero discursivo em diferentes correntes teóricas? Como são articuladas as bases teóricas dos gêneros discursivos com as especificidades do trabalho com produção textual nos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos do Ensino Fundamental, quando as crianças ainda estão em processo de alfabetização?

Todas essas problematizações me conduziram a formular a seguinte questão de pesquisa: como se constitui o conceito de gênero discursivo/textual em teses e dissertações (2010-2017) que focalizam o conceito e a (na) produção textual na alfabetização (1^{os}, 2^{os}, 3^{os} anos)?

Feita a apresentação do meu encontro com a temática, passo a seguir, à seção introdutória, que apresenta a justificativa, objetivos e estrutura da presente pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

As questões sobre produção textual têm sido discutidas no âmbito da alfabetização como forma de alfabetizar com vistas ao letramento e às práticas sociais de uso da língua. Nesse sentido, a habilidade de produzir textos surge como parte das preocupações relacionadas à superação do analfabetismo funcional, visto que é recorrente a situação de estudantes da educação básica alfabetizados, mas que não conseguem utilizar eficazmente a habilidade de produzir textos diante das demandas do cotidiano.

Nesta perspectiva, importa citar a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), cujo objetivo é mensurar os níveis de desempenho dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas com relação à matemática, leitura e escrita. Dados da ANA divulgados em 2017, pelo Ministério da Educação (MEC), indicaram que 33% das crianças chegam ao 3º ano, considerado o fim do ciclo de alfabetização, apresentando níveis¹ 1 e 2 na escrita. Isso representa, de acordo com a avaliação, produzir textos ilegíveis e fragmentos de trechos sem conectivos textuais (BRASIL, 2017). Para Magalhães, Muller (2014) e Goulart (2007, 2016), dentre outros autores, alfabetizar não se reduz apenas à decodificação de palavras, mas, também, saber usar a língua escrita de forma hábil, interpretar, organizar logicamente um texto, e interagir em práticas significativas de produção textual. Em consonância com os autores supracitados, consideramos que se terça parte das crianças brasileiras não são capazes de produzir textos ao final do terceiro ano, elas não podem ser consideradas alfabetizadas: este é um desafio que ainda precisa ser superado.

Duas considerações se fazem necessárias explicitar em relação à ANA. Primeiramente, observamos uma lacuna em relação à diversidade de gêneros discursivos, pois, a forma como

¹ A ANA trabalha com cinco níveis de desempenho de escrita. **Nível 1** - crianças que não escrevem as palavras ou apresentam desvios ortográficos, escrevem alfabeticamente com trocas ou omissão de letras e alteram a ordem das letras. **Produção de textos** - não escrevem ou produzem **textos ilegíveis**. **Nível 2** - não escrevem as palavras alfabeticamente, ou estabelecem correspondências entre as letras e a pauta sonora. **Produção de textos** - não escrevem ou produzem **textos ilegíveis**. **Nível 3** - escrevem as palavras ortograficamente (com a organização silábica, consoante-vogal), ainda apresentando desvios ortográficos na escrita. **Produção de textos** - escrevem de **forma embrionária**, não adequada ao que foi proposto, ou seja, partes desconectas, sem conectivos, sem pontuação. **Nível 4** - escrevem ortograficamente as palavras com diferentes estruturas silábicas. **Produção de textos** - atendem a solicitação de continuar uma história narrativa, ainda que **não consigam inserir todos os elementos da narrativa**. Articulam as partes do texto, utilizando conectivos, recursos lexicais, ainda que possam cometer desvios que comprometam parte do sentido do texto. **Nível 5** - escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. **Produção de textos** - **atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa**, evidenciando uma situação inicial, central e final, com narrador, espaço, tempo e personagens. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar poucos desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão. (BRASIL, 2017, grifo nosso).

os níveis são descritos (dando ênfase aos textos narrativos nas descrições dos níveis) é possível depreender que a preocupação com as produções das crianças está focalizada nos elementos da narrativa. Tais considerações nos atenta sobre como os elementos da narrativa estão contemplados na referida avaliação, bem como se a escrita de outros gêneros discursivos presentes no cotidiano está inserida na ferramenta avaliativa em questão.

A segunda consideração refere-se ao equívoco de relacionar a escrita não ortográfica à impossibilidade da criança produzir textos. Isso nos faz questionar: o que é levado em conta na avaliação da habilidade de produção textual na Avaliação Nacional da Alfabetização? Compreendemos que uma criança pode produzir seu texto articulando suas ideias, ainda que esteja em processo de compreensão da escrita convencional das palavras, e não as escreva de forma legível.

Assim, compreendemos que as teorias sobre os gêneros discursivos ainda precisam ser aprofundadas em contextos de alfabetização, uma vez que por meio de tais teorias o ensino da língua e da produção de textos podem propiciar momentos mais significativos de escrita. Nessa perspectiva, as lacunas e equívocos contidos na referida avaliação apontam para a importância da presente pesquisa.

Em busca de caminhos que conduzam ao ensino da língua de forma significativa para as crianças em fase de alfabetização, pesquisas na área da linguagem e educação têm apresentado a importância do trabalho com gêneros discursivos/textuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estudos tais como os apontados por Smolka (1993), Jolibert (1994), Schneuwly e Dolz (2004), Massini-Cagliari (2009) e Goulart (2015, 2016) discutem a efetividade do ensino da língua no sentido de ensinar às crianças a habilidade de produzir textos escritos de modo que elas circulem pelas situações de comunicação por meio da escrita. O presente trabalho pretende abordar os gêneros discursivos nas alfabetização partindo da concepção de Bakhtin (1997) sobre gêneros discursivos. Nesta perspectiva, os gêneros são formas de enunciados, ou seja, maneiras de comunicar algo e o papel da escola é promover meios para que a demanda comunicativa dos sujeitos em interação seja contemplada, de modo que se faça uso efetivo da linguagem escrita.

Em termos gerais, Rojo (2005), em um levantamento sobre a produção acadêmica envolvendo os gêneros discursivos, indicou que a partir de 1995 as pesquisas sobre as teorias de gêneros começaram a crescer no Brasil. Segundo a autora, as teorias passaram a ganhar campo na área da linguística aplicada, com a divulgação de trabalhos voltados para área de descrição e teorias dos gêneros discursivos/textuais, linguagem e trabalho, além daqueles

direcionados para educação, especificamente para formação de professores, práticas de letramento, avaliação e elaboração de material didático.

Da mesma forma, Marcuschi (2010), ao refletir sobre a relação entre produção escrita e gêneros discursivos/textuais, indicou que a partir de 1990 o estudo dos gêneros começou a ganhar importância no contexto de sala de aula. Inicialmente, as abordagens se voltavam para a classificação e descrição dos gêneros discursivos/textuais e, posteriormente, com a divulgação das ideias do filósofo Mikhail Bakhtin (1997) no Brasil, passaram a ganhar importância as concepções de gênero como prática social.

Ambos os estudos, Rojo (2005) e Marcuschi (2010) nos comunicam que teoricamente os gêneros discursivos/textuais são abordados por perspectivas diversas. O que percebemos em estudos que realizamos anteriormente é que não há uma única visão em relação ao conceito de gênero e que as teorias, embora tenham pontos em comum, têm origens conceituais diferentes, como será abordado na presente pesquisa. Daí a relevância em buscar como se constitui o conceito de gênero discursivo/textual em teses e dissertações que focalizam o conceito e a produção textual na alfabetização de crianças.

A relevância de uma investigação sobre os gêneros discursivos/textuais na alfabetização se adensa ao reconhecer que, nesses primeiros anos, destinados ao ensino da língua materna, temos uma especificidade no trabalho docente que demanda deste/a profissional lançar mão de diferentes áreas do conhecimento para desenvolver um trabalho significativo de aprendizagem da língua. No entanto, ao pensar o gênero discursivo/textual na alfabetização diferentes teorias podem ser articuladas, é necessário ponderar suas diferentes origens conceituais de modo que o trabalho com o gênero seja coerente com a perspectiva teórica assumida.

Diante de tais questões, as problematizações que ocorreram foram: quando se fala em gênero na alfabetização do que se fala, em termos teóricos? Quais tendências teóricas estão presentes nas pesquisas que focalizam os gêneros discursivos nesta etapa? Como as teorias dos gêneros são abordadas e articuladas no contexto de alfabetização de crianças? Como tais teorias são articuladas nas pesquisas com foco para a construção do conceito gêneros discursivos na alfabetização de crianças?

Tais questões disparadoras conduziram ao problema da pesquisa, que ficou delimitado da seguinte forma: *como se constitui o conceito de gênero discursivo/textual em teses e dissertações que focalizam o conceito e a (na) produção textual na alfabetização (1^{os}, 2^{os}, 3^{os} anos) (2010-2017)?* Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é identificar como se constitui o

conceito de gênero discursivo/textual em teses e dissertações que focalizam o conceito e a (na) produção textual na alfabetização (1^{os}, 2^{os}, 3^{os} anos) (2010-2017).

A opção por abarcar teses e dissertações que focalizam o gênero discursivo/textual e a produção textual e/ou na produção textual na alfabetização, surgiu da percepção de que havia pesquisas que abordavam o tema *no contexto de sala de aula de alfabetização de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental* e outras que abordavam o tema em contextos correlatos a tais salas, mas não necessariamente, na sala de alfabetização, como veremos a seguir.

Para que tal objetivo geral fosse alcançado, foram delineados objetivos específicos que nortearam o percurso metodológico da pesquisa, sendo eles:

- Mapear os *contextos* em que as referidas teses e dissertações foram desenvolvidas;
- Identificar como o conceito de gênero é abordado nos objetivos e problemas das teses e dissertações selecionadas;
- Identificar os referenciais teóricos dos gêneros discursivos/textuais das referidas teses e dissertações;
- Compreender como o conceito de gênero discursivo/textual contribui para o desenvolvimento das propostas (estratégias pedagógicas, caminho metodológico da pesquisa e resultados) nas dissertações e teses desenvolvidas em contexto de sala de aula.

Para o desenvolvimento do trabalho, na primeira seção, *Concepções de língua e linguagem*, apresentamos o embasamento teórico, explicitando três concepções de língua: *expressão do pensamento*, *instrumento de comunicação* e *meio de interação*. As duas primeiras serão explanadas de maneira breve, pois explicitaremos com mais detalhes a terceira concepção, escolhida para orientar a discussão da presente pesquisa sobre os gêneros discursivos.

Na segunda seção, *A questão dos gêneros discursivos e gêneros textuais*, apresentamos duas correntes teóricas que abordam a questão do gênero discursivo/textual: *Escola de Sidney* e *Escola de Genebra*, com destaque à última, mais referenciada nos estudos sobre gêneros discursivos. Ainda nesta seção, são tratadas questões sobre *A produção de textos escritos na escola*, explicitando algumas questões sobre as mudanças no tratamento da produção textual e do gênero nas escolas brasileiras.

Na sequência do trabalho, na terceira seção é apresentado o percurso metodológico para construção e análise do *corpus* da pesquisa. Em busca de respostas, foi realizado um levantamento no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior por pesquisas que abordavam o trabalho com gêneros discursivos no contexto de alfabetização.

Na quarta seção, destinada à análise dos resultados, são apresentadas as considerações à respeito das dissertações e teses agrupadas na categoria *sala de aula*, analisando como os gêneros discursivos/textuais se constituem nos trabalhos, mais especificamente nas propostas de produção de textos.

Por fim, são tecidas as considerações finais, com as perspectivas para futuros trabalhos.

2. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM

Nessa seção apresentamos três concepções de linguagem e ensino da língua presentes em Geraldi (1981) como discussão inicial e contextualização para reflexão sobre os gêneros discursivos/textuais. Para o autor a linguagem pode ser vista como: *expressão do pensamento*, *instrumento de comunicação* e *meio de interação*. A primeira concepção, *língua e linguagem como expressão do pensamento*, remete aos estudos mais tradicionais da língua, à Gramática Normativa. A segunda concepção, *instrumento de comunicação*, tem como corrente teórica mais representativa o Estruturalismo. E por fim, é apresentada a concepção sociointeracionista, eleita como ponto de partida para as discussões da presente pesquisa. Ainda na presente seção, explicitamos considerações acerca de alguns conceitos da teoria bakhtiniana que contribuirão para refletir sobre os gêneros discursivos, tais como, *enunciado concreto*, *ato responsivo*, as *contrapalavras* e o próprio conceito de *gênero discursivo*, em uma perspectiva voltada para o sociointeracionismo

2.1 TRÊS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO DO PENSAMENTO, INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO E MEIO DE INTERAÇÃO

Em Geraldi (1981) a primeira concepção de linguagem apresentada pelo autor, *expressão do pensamento*, explica a língua com base nas operações mentais dos sujeitos. Ou seja, primeiro o pensamento seria gerado na mente e em seguida ele seria organizado em sentenças que são verbalizadas - a fala. Pensando em uma situação ideal, um sujeito ideal, as falas seriam materializadas, resultando nas regras do falar correto, do modo certo de usar a língua, das regras gramaticais. Carreon (2007), ao tratar a linguagem entendida como expressão do pensamento, coloca que

[...] essa concepção vai dar origem ao que chamamos de Gramática Normativa, porque existem normas a serem seguidas para que o pensamento se organize de maneira lógica. Dessa forma, vai trabalhar a variedade culta da língua, se pautando na escrita de literatos vendo a língua oral e escrita cultas como praticamente iguais (CARREON, 2007, p.108).

Ao tornar a variedade culta como padrão de língua, tal concepção tende a desconsiderar as variedades não cultas, e tudo que foge à regra passa a ser considerado “erro”

(GERALDI, 1981). Esta concepção não consideraria, por exemplo, o sujeito imerso em uma realidade social, atuante sobre a língua e modificando-a nas relações comunicativas.

A segunda concepção, linguagem como *instrumento de comunicação*, busca estudar a língua de modo científico, ou seja, analisando e descrevendo todas as regularidades possíveis de serem encontradas. No interior dessa concepção, a língua é um sistema de códigos. Assim, ao produzir um enunciado, estamos inserindo uma mensagem. Isso resulta na ação de codificação e decodificação. Desse modo, enquanto o emissor codifica, o destinatário decodifica e como resposta codifica outra mensagem. Segundo Geraldi (1981, p.43) esta abordagem está relacionada à teoria da comunicação, ao estruturalismo, cujo representante, dentre outros, seria Ferdinand Saussure (1857 – 1913).

O estruturalismo em Saussure é uma busca pelo estudo científico da língua, de modo que para defini-la o teórico exclui todo fenômeno estranho ao sistema de signos, ou seja, aquilo que ele denomina de *Linguística externa*, estudos que se dedicam às relações entre as línguas e as histórias dos povos (comparação de parentescos das línguas), língua e fenômenos políticos, língua e instituições. Para Saussure (2006), é necessário estudar a língua por ela mesma, ou seja, estudar a *Linguística interna*, que diz respeito ao seu desenvolvimento natural, não artificial. Ainda segundo o teórico “No que concerne à Linguística interna, as coisas se passam de modo diferente: ela não admite uma disposição qualquer; a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria” (2006, p.31). Nessa concepção, a língua deveria ser vista em sua forma orgânica, natural e analisada cientificamente em seu sistema de signos. No entanto, para que a língua seja estudada de tal forma ela deve ser separada da fala. Nas palavras de Saussure (2006),

A língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente. Não falamos mais as línguas mortas, mas podemos muito bem assimilá-las o organismo linguístico. Não só pode a ciência da língua prescindir de outros elementos da linguagem, como só se torna possível quando tais elementos não estão misturados (SAUSSURE, 2006, p. 23).

Ainda para o autor, nesse sentido, a linguagem se apresenta como um todo (língua e fala) e não poderia ser objeto de investigação, uma vez que não oferece ao investigador uma rigorosidade de categorização, pois ela é heterogênea, multiforme, de modo que diante de uma análise da língua o pesquisador teria os seguintes dilemas: estudar a língua pela fala e articulação vocal, seria reduzir a língua a sons; também considerar todos os sistemas que evoluem ao longo do tempo não daria ao pesquisador condições de separar sistema original de suas transformações. Além do mais, a fala, para Saussure (2006), é um *acessório mais ou*

menos accidental, que não interfere na realidade da língua, quando se trata de estudar sua essência, ou seja, o sistema de signo.

Por fim, a terceira concepção, *linguagem como forma de interação*, à qual empregamos nesse trabalho, considera o meio social como o meio de constituição da língua, na qual fala e escrita são fenômenos interdependentes e pertencentes à linguagem. Nesta concepção, a língua é estudada levando em conta o contexto da enunciação, quem enuncia e para que enuncia. Estudar a língua é considerar o meio social, no qual ela se desenvolve, pois sua existência se dá graças à interação entre os sujeitos. De acordo com Geraldi (1991)

[...] a linguagem é uma forma de inter-ação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala (GERALDI, 1991, p. 43).

Portanto, a existência da língua se dá apenas em meio aos compromissos de interlocução entre os sujeitos, ou seja, a fala se concretiza em determinada situação na qual já se espera uma resposta. Em tal concepção, o trabalho com ensino da língua não pode se limitar às relações semânticas entre os termos, ou apresentar a Gramática sem conexão com o todo da enunciação. Uma das consequências em olhar a língua como sistema de código é se atentar que os textos se produzem apenas como sobreposições de frases e não um ato enunciativo. Por outro lado, a escolha por uma concepção interacionista da língua propicia um ensino baseado no contexto de enunciação, nos gêneros discursivos, nos propósitos do enunciado. Isso não significa, obviamente, a subtração da Gramática, pois, o estudo interdependente entre esta e a abordagem sociointeracionista propiciam uma visão mais ampla, diante das questões normativas e da enunciação.

Considerar a língua dentro da concepção interacionista significa reconhecer que não basta ensinar à criança os tipos de sentença (afirmativa, interrogativa) ou as relações das frases no interior da Gramática, ou mesmo os tipos de textos, sem evidenciar que o único sentido de estudar a língua está em ser habilitado para interagir linguisticamente em diferentes instâncias de uso da linguagem, ou seja, desde seu uso mais imediato, cotidiano, ao mais elaborado e complexo. Esses são contextos aos quais Geraldi (1996) denomina de instâncias pública e privada. Desse modo, o ensino da língua não deve ser apartado dos contextos de seu uso, uma vez que a língua é um produto das relações humanas e também espaço de manifestação destas relações. Nesse sentido, considerando que tais relações acontecem a todo

momento, a língua não pode ser abordada como um produto acabado, pronto para uso, mas como um fenômeno vivo, contínuo. Do ponto de vista histórico, a língua “[...] resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção.” (GERALDI, 1996, p.28).

A escolha pela concepção de linguagem como forma de interação também implica reconhecer, considerando as contribuições dos estudos de Bakhtin, que a língua se manifesta nas relações humanas em forma de enunciados, concretizados em forma de gêneros discursivos.

Em uma visão sociointeracionista, as pessoas não aprendem a língua na escola para depois interagir, ao contrário, primeiro participam de processos interlocutivos desde o início de suas vidas, constituindo-se como sujeitos na interação pela linguagem, ao mesmo tempo em que também contribui na sua construção. Nas relações com seu grupo social, no acesso às mídias, os sujeitos antes mesmo de ingressarem na escola começam a significar a linguagem, conhecendo, por exemplo, as formas da modalidade oral para cada situação comunicativa e da modalidade escrita nos suportes de diferentes gêneros textuais. Em tais relações, desde criança os sujeitos vão se constituindo como interlocutores, ouvem, leem – ainda que uma leitura não convencional – interagem.

A interação citada acima faz parte das relações sociais, não é sistematizada e diz respeito ao primeiro contato com a linguagem. Isso não significa que a língua escrita é apreendida apenas pela imersão do sujeito na cultura escrita, pois tal aprendizagem requer ação sistemática de investigação do objeto, a língua escrita.

Desse modo, tomamos emprestada a questão de Geraldi (1981): “para que ensinamos o que ensinamos?” e “para que as crianças aprendem o que aprendem?” A escola tem um papel fundamental de proporcionar às crianças o acesso aos processos interlocutivos que não ocorrem no cotidiano. Isso significa que na escola as crianças têm contato com outras variedades de língua, compreendendo que as exigências da vida social transpõem o espaço de sua comunidade, ou seja, passará a ter contato com obras literárias, textos de instrução, leituras de informação em linguagem formal. No contexto da alfabetização de crianças, este será o início do caminho para o acesso a outros conhecimentos científicos que demandam aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Assim, segundo Geraldi (1996) a língua deixa de ser de uso privado e passa a ser de uso público, evidenciando assim, o papel da escola, ou seja ensinar para as diferentes instâncias de uso da língua.

Note-se, que não é a linguagem que antes era privada e agora se torna pública. São as instâncias de uso da linguagem que são diferentes. E estas instâncias implicam diferentes estratégias e implicam também a presença de outras variedades linguísticas, uma vez que as interações não se darão somente no interior do mesmo grupo social, mas também com sujeitos de outros grupos sociais (autores de textos, por exemplo) (GERALDI, 1996, p. 39-40).

Podemos compreender como instâncias de uso da língua os diferentes espaços sociais em que essa é empregada. A atividade linguística – ato de interação por meio da fala, da escrita - acontece sempre no interior de alguma instância social: escola, igreja, família, roda de amigos, publicidade, entre outros. Para o autor, as instâncias públicas são aquelas que satisfazem aos objetivos imediatos de conhecimento de um determinado fenômeno no mundo, enquanto as instâncias privadas satisfazem a objetivos imediatos de suprir necessidades básicas de vida. Também podem ser diferenciadas pelo tipo de interação, se nas instâncias públicas a interação pode se dar à distância e também por locutores desconhecidos, nas instâncias privadas ela acontece face a face por locutores conhecidos.

Desse modo, o ensino da língua na alfabetização precisa caminhar no sentido de oferecer às crianças maior diversidade de interações com a língua escrita e oral, de modo que aprendam as diferentes formas de seu uso, conforme as diferentes formas de se comunicar. Ou seja, para o sujeito compreender as formas de comunicação em que está inserido, é necessário, além da capacidade de compreensão dos enunciados, também dar respostas como *contrapalavras*. Para melhor compreensão citamos Bakhtin (1981),

A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra equivalente na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma fâsca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos (BAKHTIN, 1981, p. 99-100).

Deste modo, é importante que as crianças tenham acesso às diversas formas de enunciar, de modo que elas realizem o movimento de compreensão das formas da enunciação, nas instâncias privadas e públicas, construindo significações sobre os gêneros discursivos e constituindo-se como sujeitos de atos responsivos, de *contrapalavras*.

Compreendemos as *contrapalavras* como um movimento de criação de sentido diante de uma palavra enunciada, que remete ao seu interlocutor várias outras palavras em resposta.

São as *contrapalavras* que nos auxiliam compreender os discursos, sendo constituídas de diversas outras palavras que nos acompanharam de outras interlocuções. Assim, ao mesmo tempo que são nossas, elas já foram de outros algum dia. Isto significa que o sentido não pertence a uma palavra mas à relação estabelecida entre palavras e contrapalavras. Deste modo, quanto mais acesso a diferentes situações de comunicação, mais conhecimentos as crianças terão sobre as formas de enunciado.

No interior de uma concepção sociointeracionista, a escola reconhece que seu papel é proporcionar à criança em fase de alfabetização um leque de interações comunicativas em instâncias públicas e privadas, na modalidade escrita e oral. Além desse, nessa concepção importa compreender que a aprendizagem da língua não se limita à codificação e decodificação do sistema alfabético, mas a circulação pelas diferentes instâncias de comunicação, proporcionando situações para que os estudantes se posicionem como sujeitos de contrapalavras.

Por fim, reconhecer a língua como um fenômeno de interação social significa considerar que os enunciados se concretizam nas relações, permeadas pelas respostas do outro. Estas são concepções importantes para compreensão da língua como forma de interação, conforme veremos a seguir.

2.2 CONCEPÇÕES FUNDANTES DE BAKHTIN

As concepções teorizantes dos estudos de Mikhail Bakhtin (1895-1975) e do Círculo (Volochinov e Medvedev) que nos auxiliam a pensar a questão dos gêneros discursivos estão relacionadas à compreensão de língua como lugar de interação social. Em contraposição às concepções de língua como fenômeno individual e língua como sistema de códigos, são propostos os conceitos de *enunciado concreto* e *ato responsivo*. A concepção de linguagem apresentada por esses teóricos está no cerne das questões relacionadas às relações sociais e à construção social da língua.

Língua e linguagem na visão de Bakhtin são indivisíveis, são um todo, e funcionam como resultado da necessidade que os sujeitos têm de comunicarem-se por meio de enunciados concretos que permeiam o cotidiano. Segundo Faraco (2009), o que interessa para Bakhtin e para o Círculo não são apenas os eventos interacionais em si – aquilo que acontece na esfera cotidiana ou em âmbito mais elaborado –, mas sim o que acontece no interior deles, ou seja, as relações decorrentes destas interações – o diálogo e o ato responsivo. Deste modo, não é o dizer como instrumento de comunicação que interessa sobremaneira aos estudos do Círculo, mas o produto das relações comunicativas, ou seja, “seu foco efetivo de atenção são

as relações dialógicas, entendidas como relações de sentido que decorrem da responsividade (da tomada de posição axiológica) inerente a todo e qualquer enunciado” (FARACO, 2009, p.121).

Assim, isto significa que a abordagem dos estudos bakhtinianos, quanto à linguagem, tem como foco o produto do diálogo, ou seja, o ato responsivo, o compromisso que os sujeitos em interação comunicativa têm de responder ao outro, ainda que com o silêncio. Permeando os atos responsivos, algumas formas estáveis de dizer e responder surgem para organizar os enunciados: tais formas são constituídas por gêneros discursivos.

A fim de compreender melhor os dois conceitos referidos, passamos a refletir sobre o *ato responsivo e enunciado concreto*.

2.2.1 A Perspectiva do enunciado concreto e do ato responsivo

Bakhtin (1981) em seus estudos apresenta a linguagem como um fenômeno dinâmico, histórico e social. Para o filósofo a necessidade de comunicação entre os sujeitos é o que caracteriza a linguagem e a constitui como um elemento essencial nas relações sociais. Nesse sentido, língua e linguagem se complementam e não devem ser analisadas separadamente, uma vez que isolá-las significa deixar de lado o todo de seu processo social e evolutivo.

Segundo Pires (2003), os estudos bakhtinianos são fundamentais para compreensão da linguagem não apenas em seu caráter literário, mas também no funcionamento dos *discursos da vida cotidiana*, uma vez que nesses é evidenciado seu caráter social. Nas palavras de Pires (2003, p. 44) “Situação de enunciação, ou seja, o contexto extraverbal, as condições sociais, e enunciado são essenciais um ao outro, já que de sua união depende seus sentidos...”. Desse modo, estudando a língua sob a perspectiva do *enunciado concreto*, Bakhtin concebeu o discurso, como um todo vivo, permeado por outros discursos, e não apenas a forma da língua.

Para o autor a manifestação da linguagem se dá em forma de *enunciados concretos*, assim como as ações dos indivíduos só acontecem na concretude das relações sociais.

Nesse sentido, Bakhtin (1997) apresenta o *enunciado concreto* como um...

[...]lelo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal [...] (BAKHTIN, 1997, p. 316).

Na perspectiva bakhtiniana, para que o enunciado aconteça é necessário que ele esteja em cooperação com outros enunciados – uma frase isolada só existe nos exercícios de análise sintática -, de modo que estes se alternam juntamente com o movimento dialógico dos sujeitos (enunciar, ouvir e responder).

Souza (1999), em uma análise dos trabalhos do círculo Bakhtin, Volochinov e Medvedev, considera que o conceito de enunciado usado pelos teóricos para embasar sua teoria é o enunciado que contempla um autor e um interlocutor, sendo assim, uma unidade da comunicação discursiva. Este enunciado concreto se difere do enunciado monológico, individual, pois, enquanto o primeiro se dá na realidade histórica e social, o segundo se dá pela frase isolada da realidade, retirada de seu contexto.

Para compreendermos o que se caracteriza por *enunciado concreto* é importante analisar que tipo de unidade ele se constitui: unidade da língua ou da comunicação? Quando dialogamos, não nos preocupamos em falar os elementos sintáticos de uma oração: os sujeitos, predicados e verbos, mas falamos sobre ações positivas ou negativas, fatos, notícias, e respondemos de acordo com o que nos foi enunciado. Segundo Bakhtin (1981, p. 69), “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” Daí compreendemos que o *enunciado concreto* não é uma unidade da língua, tal como a frase, mas uma unidade do ato comunicativo, de modo que, segundo o autor, no ato linguístico (uso da língua) quem fala e quem ouve não se imaginam usando um sistema abstrato de normas, mas a linguagem como enunciação.

Ainda conforme nos atenta Bakhtin (1981), apenas em momentos de conflitos, que fogem ao uso natural da língua, é que a forma linguística enquanto norma (sistema lexical) é percebida, sendo esses momentos em geral correspondente à expressão escrita. Isto significa que na teoria bakhtiniana apenas na frase é possível observar o sistema normativo da língua, e ainda assim podemos considerar que só é possível quando de fato um enunciado escrito é fragmentado e tirado de seu contexto, obtendo assim, orações, sentenças isoladas para análise sintática.

Todas as atividades humanas que se dão por meio da linguagem, ou seja, pelo enunciado concreto, um diálogo cotidiano, ou uma apresentação mais elaborada sobre determinado tema, esperam sempre uma resposta. Não dizemos coisas ao acaso, isoladamente (como frases da unidade da língua), tudo que falamos exige de algum modo uma resposta por parte do outro. Assim, o *enunciado concreto*, longe de ser monológico, faz parte de uma

realidade discursiva, inserido em diferentes campos de atividade humana, ou seja, em diferentes instâncias de comunicação (diálogo, reunião, aula, cultos religiosos, etc.). Assim, é a partir do conceito *enunciado concreto*, que outros conceitos surgem, tais como: *alternância dos sujeitos* e *responsabilidade*.

O conceito de *alternância dos sujeitos* do discurso, relacionado à *responsabilidade*, trata do movimento do enunciado no diálogo, ou melhor, do intercâmbio entre os sujeitos. O enunciado é delimitado por esta troca de quem fala e quem ouve e responde. Nesse sentido, de acordo com Bakhtin (1997),

O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “*dixi*” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou (BAKHTIN, 1997, p. 294).

A alternância entre os sujeitos do enunciado se dá tanto no diálogo cotidiano quanto nos gêneros discursivos. Tais trocas existem apenas na unidade do discurso (*enunciado concreto*), como: pergunta-resposta, afirmação-discordância, afirmação concordância. No caso das unidades da língua (frases, orações) estas trocas não são possíveis, pois elas existem apenas para análise linguística.

O conceito de ato responsivo em resumo se define do seguinte modo: todo enunciado espera uma resposta. Segundo Bakhtin (1997),

[...] nesse caso, o ouvinte ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc[...] (BAKHTIN, 1997, p. 271).

Nesse sentido, a compreensão que os sujeitos têm dos enunciados dos quais participam geram respostas, ou seja, seria “preche de resposta”. Ainda que a princípio o ouvinte se mantenha em silêncio, isso significa um momento de entendimento do enunciado, para posterior reação. Mesmo que em algumas situações as respostas não sejam faladas não significa que não tenha havido uma. Uma ordem, por exemplo, pode ser ouvida e cumprida sem uma resposta audível, porém como ato responsivo, realizando a tarefa exigida. Nesse sentido, o falante espera do outro uma participação no diálogo, a mobilização de todo conhecimento e experiência para compreender e responder ao enunciado.

Deste modo, o ato responsivo envolve as contrapalavras geradas no interlocutor quando em contato com o enunciado do outro. Devido ao caráter interacional da língua,

considerando que esta não pode ser estudada fora deste contexto, a responsividade se manifesta nas inter-relações entre os sujeitos.

Gnerre (1991) ao discorrer sobre a relação entre linguagem e poder aponta que esta não é utilizada apenas para transmitir informações, mas também para anunciar a posição que o falante ocupa na hierarquia social. Assim, “As pessoas falam para serem “ouvidas”, às vezes para serem respeitadas e para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos” (GNERRE, 1991, p.5), ou seja, não há interação passiva quando se trata de um diálogo, mas sim um posicionamento de quem fala e quem ouve. Para Gnerre, o enunciado tem determinado valor nas relações a depender de onde se fala e para quem se fala, de quem se ouve e para quem responde. Assim, “As regras que governam a produção apropriada dos atos de linguagem levam em conta as relações sociais entre o falante e o ouvinte” (GNERRE, 1991, p.6).

Com base em Bakhtin (1997) compreendemos que a escrita de um gênero discursivo não se dá em lugar nenhum, mas em um determinado contexto, no qual escritor espera que seu texto seja lido compreendido e influencie de alguma forma o leitor. Este último ao ler se coloca em uma posição de resposta, ainda que em *uma compreensão responsiva de efeito retardado*. Para o filósofo os gêneros discursivos mais complexos são produzidos para este tipo de compreensão, como se fosse de efeito retardado.

Nesse sentido, concordamos com Geraldi (1996, 112) ao considerar que o texto é “objeto concreto de entrecruzamento de nossos interesses. Mas sua concretude não quer dizer acabamento: o texto produzido contempla-se na leitura. Nesse sentido, o texto é condição para a leitura; a leitura vivifica os textos” (p.112). Em uma perspectiva interacionista o texto isolado não suscita significados, assim como o leitor não cria por si só o sentido do texto, as significações do enunciado escrito ou falado só acontece na inter-ação.

A partir da reflexão acima já não é possível conceber o enunciado (oral e escrito) como se fosse apenas fluxos de fala, pois, se assim fosse concebido os sujeitos seriam passivos na comunicação. De acordo com Bakhtin (1997),

A utilização incerta e ambígua de termos tais como “fala” ou “fluxo verbal” revela o mesmo menosprezo pelo papel ativo do outro no processo de comunicação verbal e a tendência de passar ao largo desse processo. Esses termos deliberadamente vagos costumam designar aquilo que está submetido a uma segmentação em unidades de língua concebidas como frações da língua: fônicas (o fonema, a sílaba, o grupo acentuado) e significantes (a oração e a palavra). “O fluxo verbal se subdivide...”, “*Nosso discurso se divide em...*”, eis como costumam, nos cursos de lingüística geral e de gramática, e também nos estudos especializados de fonética, de lexicologia, introduzir as seções de gramática consagradas à análise das unidades lingüísticas correspondentes (BAKHTIN, 1997, p. 292).

Por outro lado, reconhecer o enunciado como “*real unidade* da comunicação discursiva” significa reconhecer que os sujeitos desempenham um papel ativo a desempenhar no diálogo. De modo, que a delimitação do enunciado é regulado pela alternância dos falantes, assim quem enuncia termina sua fala para que o outro responda, ou realize sua compreensão responsiva.

2.2.2 Gêneros discursivos como língua em ato

Somente é possível pensar os gêneros discursivos como língua em ato, no interior de uma visão interacionista. Eles se constituem no interior da língua viva e se tornam um instrumento de mediação entre o sujeito e o campo de atividade humana. De acordo com Rodrigues (2005), Bakhtin ao diferenciar língua discurso e língua sistema, aborda o texto como uma unidade concreta viva e não como um objeto do sistema linguístico. Desse modo, “como no caso da dupla orientação teórica para a língua, pode-se adotar a dupla orientação teórica para o texto que se nomeou como *texto-sistema* e *texto-enunciado*” (RODRIGUES, 2005, p. 159). O texto como objeto da linguística é estudado apenas com foco nas relações entre os elementos da língua. Desse modo, desconsiderando a conexão entre o enunciado e a realidade que constitui a produção textual.

A noção de enunciado concebe a situação social (ou dimensão extraverbal) não como algo externo ao enunciado, uma unidade maior que o envolveria, mas como um elemento constitutivo. Sem essa dimensão, pode-se dizer que se está diante do texto-sistema (RODRIGUES, 2005, p.160).

O que compreendemos a partir do exposto é que um enunciado, ou seja um texto, não existe apenas pela dimensão linguística, mas também pelos elementos extraverbais. Segundo a autora, tais elementos são constituídos por: espaço, tempo e lugar de elaboração do enunciado - o horizonte temporal, horizonte temático e horizonte axiológico. Assim, o texto é enunciado concreto e uma unidade da comunicação verbal - é único e irreproduzível, pois nas interações eles são marcados pelo estilo individual de cada sujeito.

Já como unidade da língua, objeto da linguística, o enunciado pode ser reproduzido infinitamente, pois são modelos de orações a serem analisados. De acordo com Bakhtin (1997),

As unidades da língua, objeto de conhecimento para a linguística, são em princípio reproduzíveis em um número ilimitado de vezes, através de um número ilimitado de enunciados (o que inclui também os modelos de orações, igualmente reproduzíveis). É verdade que a frequência de reprodução varia conforme as unidades (a maior é a

dos fonemas, a menor e a das frases). E é graças a essa reprodutibilidade que elas podem ser *unidades da língua* e cumprir sua função. De qualquer maneira que se definam as relações entre essas unidades reproduzíveis (oposição, comutação, distribuição, etc.), estas relações nunca podem ser dialógicas pois isso destruiria suas funções lingüísticas (da língua) (BAKHTIN, 1997, p. 358).

Por outro lado, o enunciado concreto, mesmo que irreproduzível, são sim construídos a partir de certos padrões. Desta forma, o enunciado se configura em gêneros discursivos: “Os gêneros do discurso são modelos padrões da construção de um todo verbal.” (BAKHTIN, 1997, p.357). Porém a diferença entre a unidade da língua, texto-sistema, e unidade da comunicação, texto-discurso, se diferem pelo contexto do diálogo. Enquanto no primeiro o diálogo é inexistente, pois não há contexto de interação, o segundo é permeado pela interação dialógica, condição necessária para sua existência.

Sendo assim, os gêneros discursivos podem ser definidos como formas estáveis de enunciados realizados de acordo com o campo de comunicação. Segundo Bakhtin (1997),

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação de um todo*. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na *prática*, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência *teórica* (BAKHTIN, 1997, p. 301).

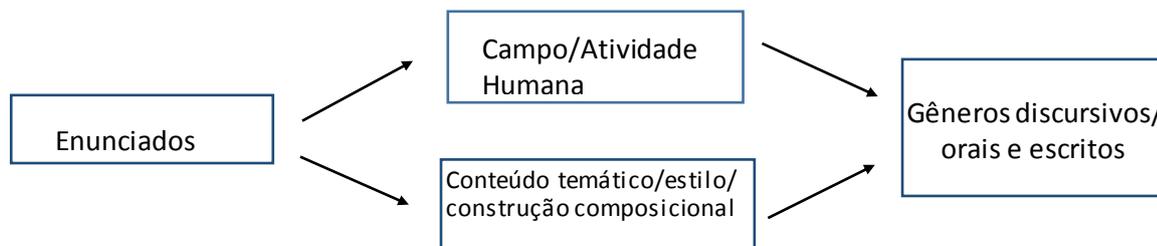
Inicialmente podemos considerar que os gêneros discursivos estão ligados às atividades humanas pela necessidade de comunicação entre os sujeitos, nas relações concretas e no interior de determinado campo. O ato comunicativo se dá em diferente âmbitos, no diálogo do dia-a-dia, na escrita de uma carta, no relato de uma notícia, e em tantos outros.

A relação entre campo de atividade e o gênero discursivo acontece na medida que o primeiro determina as condições específicas para que o segundo se adapte e se caracterize como um gênero do discurso, para determinada função. De acordo com Bakhtin (1997)

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, p. 279).

A partir dos apontamentos do autor sobre os elementos que permeiam os gêneros discursivos elaboramos o seguinte esquema com objetivo de visualizar as relações entre campo, enunciado, gênero e conteúdo:

Figura 1: Relação: campo de atividade humana, enunciados, gêneros discursivos e conteúdo



Fonte: elaborado pela autora

De acordo com Bakhtin (1997), moldamos nosso discurso tendo como referência os padrões pré-estabelecidos pelo campo de comunicação discursiva. No entanto, o moldar aqui não significa uma ação coercitiva que determinaria, por exemplo, o modo correto de utilizar os gêneros do discurso, ou que uma situação demandaria apenas um determinado gênero e não outro. As atividades humanas são diversas e com isso mais de um gênero pode ser utilizado alternadamente ou de forma híbrida. De acordo com o autor há gêneros discursivos mais padronizados, como os oficiais que requerem mais formalidade, transparecendo muito pouco a entonação expressiva do enunciado, assim como há aqueles mais livres.

As formas, livres e rigorosas, são diferenciadas pela entonação expressiva, podem ser frios, secos, alegres, entre outros. De acordo com Bakhtin (1997),

Estes gêneros, em particular os gêneros elevados, oficiais, são muito estáveis e muito prescritivos (normativos). O querer-dizer deve limitar-se à escolha de um determinado gênero e apenas ligeiros matizes na entonação expressiva (pode-se adotar um tom mais deferente, mais frio ou então mais caloroso, introduzir uma entonação prazerosa, etc.) podem expressar a individualidade do locutor (o aspecto emocional de seu intuito discursivo). Mas aqui também, no nível dos gêneros, pode intervir o jogo das inflexões, característico da comunicação verbal: por exemplo, a forma do gênero do cumprimento pode ser transferida da esfera oficial para a esfera familiar da comunicação, que será então utilizada com uma inflexão irônicoparódica; com finalidades análogas, podem-se confundir deliberadamente os gêneros pertencentes a esferas diferentes (BAKHTIN, 1997, p. 303).

A hibridização dos gêneros discursivos pode acontecer justamente pela dinâmica da comunicação e das relações humanas: o sujeito recria o enunciado, reformula e ao ver-se na posição de respondente não faz uma compreensão passiva, mas ativa, trazendo para seu

enunciado vozes de outros, e também enunciados de diferentes campos das atividades humanas.

O enunciado como unidade da comunicação discursiva não tem significado por si só, mas no conjunto de outros enunciados, o que nos leva a compreender que um determinado gênero discursivo traz em si as influências de outros gêneros discursivos. Deste modo, numa visão interacionista, os gêneros são diversos assim como são diversos os campos de atuação humana.

Considerando tal diversidade, Bakhtin (1997) organiza os gêneros discursivos em primários simples, e secundários, complexos. A diferenciação que o filósofo faz dos gêneros não é de natureza funcional, mas contextual. Ao conceber os gêneros discursivos como primários e secundários o autor não buscou estabelecer uma classificação, mas diferenciá-los apresentando questões ideológicas e sociais da linguagem. Portanto, compreendemos que a distinção se dá entre ideologia do cotidiano e ideologia formal. Os gêneros discursivos primários são elaborados em instâncias de comunicação imediata, a escrita de um bilhete, uma conversa familiar, uma roda de amigos. Um exemplo de gênero primário são os ditados populares e os provérbios, como por exemplo em um diálogo alguém diz: “*não adianta chorar o leite derramado*”, está utilizando a linguagem do cotidiano para enunciar uma opinião. Já os gêneros discursivos secundários, romances, pesquisas, entre outros; surgem em um contexto cultural mais complexo, por exemplo, no meio artístico e científico. Eles englobam elementos dos gêneros primários e os reelaboram para compor gêneros mais organizados, surgindo daí gêneros discursivos híbridos. Um exemplo de gênero secundário, que absorve gêneros primários, é o romance literário. No gênero literário o autor pode inserir um carta, com todas as características destes gêneros utilizados no cotidiano, mas no caso específico da carta contida em um romance ela só tem significado na realidade do romance.

De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros literários possibilitam intercalar outros gêneros primários, pois são propícios à impressão das marcas individuais dos sujeitos autores, que o teórico denomina de estilo. Tanto os estilos individuais dos sujeitos quanto o estilo de linguagem, uso dos recursos da língua, são estilos de gêneros discursivos elaborados em determinado campo de atividade humana. Segundo Bakhtin (1997) “O enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal - é individual e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual” (BAKHTIN, 1997, p. 283). No entanto, não são todos os enunciados que permitem a impressão do estilo do sujeito, como já citado acima, os gêneros mais formais,

referentes a documentos oficiais, por exemplo, são elaborados no sentido de serem menos modificados.

Nessa perspectiva, compreendemos que devido às diversas possibilidades dos gêneros discursivos se apresentarem em cada campo de atividade com estilos diferentes, seja pelas marcas do autor ou pelas condições de uso da linguagem - além da complexidade daqueles híbridos -, não é possível contemplar todos os gêneros discursivos em uma classificação sistemática. Estabelecer uma organização em termos de estilos não contemplaria, por exemplo, a real unidade de fundamento dos gêneros discursivos – estes são espaço de materialização do enunciado concreto empregados nas diversas situações de comunicação.

Segundo Rodrigues (2005), ao mesmo tempo que os gêneros discursivos se configuram como formas relativamente estáveis de enunciados, também se modificam e se renovam na interação social, que compreendemos aqui como o processo de hibridização e as marcas dos autores nos textos:

[...] O Círculo enfatiza a relativa estabilização dos gêneros, o seu caráter de processo ligado à atividade humana (e não de produto apenas), pois ao mesmo tempo em que se constituem como forças “reguladoras” para a construção, acabamento e interpretação dos enunciados, também se renovam a cada situação social de interação, pois cada enunciado individual contribui para a existência e continuidade dos gêneros (RODRIGUES, 2005, p.166).

Assim, embora os gêneros discursivos possam ser considerados formas relativamente estáveis, que regulam o modo de dizer, diferentemente das formas da língua, eles são mais maleáveis e suscetíveis às influências da atividade humana, tornando-os diversos e infinitos. Comunicar por meio da língua (oral ou escrita) é elaborar enunciados dentro de um determinado campo de atividade humana, ou seja, de um gênero discursivo. Não conversamos usando orações descontextualizadas, mas no contexto de outros enunciados.

Desse modo, passamos a uma reflexão sobre os gêneros discursivos em algumas abordagens teóricas para apontar que há diferente forma de concebê-los.

3 PRODUÇÃO TEXTUAL E GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA: UM BREVE HISTÓRICO

Uma vez compreendida a concepção do gênero como língua em ato presente nos estudo bakhtinianos, passamos a refletir sobre a construção do conceito de gênero em outras perspectivas teóricas. Não objetivamos nos deter de modo exaustivo nas diferentes perspectiva, pois acreditamos que outras pesquisas da área da Linguística têm realizado tal abordagem. No entanto, nos valeremos sim das definições de gêneros discursivos/textuais

apresentadas pela Escola de Sidney, Escola de Genebra, as quais são referências para as e pesquisas analisadas, a fim de reunir elementos para e refletir sobre a diferentes formas de conceber os gêneros discursivos/textuais na escola.

O que buscamos nesta explanação das abordagens teóricas sobre o gênero é evidenciar que tal questão não é resolvida em uníssono, mas que diferentes vozes apresentam diferentes métodos, análises e definições, levantando a questão que essas diferentes vozes podem se fazer presentes nas pesquisas quando se articula os gêneros discursivos ao ensino da língua com crianças em fase de alfabetização, trazendo para as práticas pedagógicas múltiplas possibilidades de trabalhos.

3.1 DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO

Rojó (2005), em um levantamento sobre a produção acadêmica envolvendo os gêneros discursivos/textuais indicou que a partir de 1995 as pesquisas sobre as teorias de gêneros começaram a crescer no Brasil, com trabalhos que apresentavam embasamentos teóricos próximos, porém seguindo por caminhos metodológicos diferenciados. Segundo a autora, foi possível identificar duas correntes teóricas predominantes no Brasil: teoria dos gêneros do discurso ou discursivos e teoria de textos ou textuais. Ambas as tendências se baseavam nos pressupostos de Bakhtin e do Círculo. No entanto, enquanto a primeira focalizava as situações de produção e os aspectos sociais/ históricos dos enunciados (textos), a segunda tendência se voltava mais para a descrição da materialidade textual (ROJO, 2005, p.185).

Segundo Rojo (2005), a perspectiva da teoria de gênero do texto (textual) tende a trabalhar com a descrição dos gêneros, sua estrutura e composição. No geral são noções advindas da linguística textual, tais como, tipos e sequências textuais. Já a abordagem da teoria dos gêneros discursivos tende a trabalhar o contexto dos enunciados, da enunciação, sem a busca exaustiva pela descrição linguística e textual. No entanto, para a autora a fronteira entre as duas perspectivas não é rigidamente posta, ou seja, as bases teóricas não são tão divergentes quanto possam parecer, uma vez que os estudos no campo da linguagem têm caminhado para uma perspectiva mais interacionista.

Ramires (2005), ao apresentar um panorama sobre os estudos dos gêneros discursivos/textuais no Brasil, apontou que nas últimas décadas cresceu o número de trabalhos sobre gêneros e, apesar de tais pesquisas advirem de diferentes áreas da Linguística,

há uma questão comum entre elas: o reconhecimento de que os gêneros só podem ser concebidos no interior de uma abordagem sociodiscursiva da língua e não mais na tradição gramatical. Segundo a autora, a questão sobre os gêneros discursivos/textuais pode ser estudada a partir de duas correntes teóricas: Linguística Sistêmica-Funcional (Escola australiana) e a Escola de Genebra (sociointeracionismo). Já Souza (2014) organiza as correntes teóricas em norte-americana e Escola de Genebra.

A organização das correntes teóricas, no presente trabalho, não tem intenção de uma classificação da natureza das tendências, pois como já dito anteriormente não há uma fronteira rígida entre tais abordagens, elas se aproximam em determinados pontos e em outros há distanciamentos.

3.1.1 Escola de Sidney: Linguística Sistêmica Funcional

Os estudos da escola de Sidney estão baseados na teoria da Linguística Sistêmica Funcional. O termo funcional advém da concepção de que as estruturas da língua (fonologia, gramática, semântica) são designadas para cumprir uma determinada função na sociedade, conferindo à língua um caráter instrumental. De acordo com Vian Jr. e Lima-Lopes (2005), a abordagem dos gêneros discursivos nesta corrente é realizada buscando observar como as pessoas interagem e usam a língua para atingir seus objetivos, organizando o texto em estágios, uma vez que os significados de um texto são transmitidos em partes, e não simultaneamente.

Segundo Caldeira (2006) a preocupação desta abordagem em relação a língua é ensinar a gramática pedagógica, sistematizando-a e buscando no texto o contexto cultural, ou seja as situações externas e interna das quais o texto depende para ser compreendido e para cumprir sua função. De acordo com Caldeira (2006),

A noção de *contexto* engloba tudo o que pode ser falado ou escrito, incluindo o não-verbal e o ambiente como um todo; serve para fazer uma ponte entre o texto e a real situação na qual ele ocorre. Quanto ao conceito de *contexto de situação*, este inclui o ambiente verbal e, também, a situação na qual o texto se insere. Nesse tipo de abordagem de língua(gem), admite-se uma postura amplamente pragmática, uma vez que toma-se a língua(gem) em ação, sendo impossível interpretar a mensagem sem se ter acesso aos elementos do contexto que estão representados na produção verbal. (CALDEIRA, 2006, p. 43)

Nesta abordagem a língua é organizada em estratos: gramática (Metafunção da linguagem), Registro (Contexto de Situação) e Gênero (Contexto de Cultura). Segundo Silva

e Espindola (2013), o primeiro estrato, gramática, corresponde aos *recursos* (gramaticais, lexicais) que a língua oferece para que o sujeito consiga estabelecer um fluxo comunicativo: são os significados que construímos nas interações e que nos permitirão realizar os papéis de falante/escritor ou de ouvinte/leitor. O segundo estrato, contexto de *registro*, é aquele em que se realiza a organização do texto, no qual os elementos do estrato anterior são impressos e as relações de interação se evidenciam. É nesse contexto que o conteúdo das interações são elaborados. Já o terceiro estrato, *gêneros*, é aquele em que se encontram os textos produzidos nos estratos anteriores, estes se voltam para atender aos processos sociais de interação. Nesse contexto são observados os comportamento linguísticos dos sujeitos, ou seja, como utilizam a língua.

De acordo com Silva e Espindola (2013, p. 274),

Essas estão situadas no estrato mais interno, na realização léxico-gramatical representada, e são realizadas por diferentes sistemas linguísticos. Comparadas ao contexto de cultura, as escolhas linguísticas são mais dinâmicas no contexto de situação, pois cada texto resulta em escolhas pontuais no sistema da língua, mesmo que tais escolhas sejam influenciadas pelo contexto de cultura.

Assim, no último estrato citado, *gêneros*, no qual temos o contexto de *cultura*, a união dos dois contextos anteriores (Metafunção da linguagem e Contexto de situação) resulta na produção dos gêneros, “construções sociais mais amplas, envolvendo, por exemplo, ideologias, práticas e saberes produzidos em culturas específicas” (SILVA; ESPÍNDOLA, 2013, p. 274).

No quadro geral da Linguística Funcional parece haver uma preocupação com os elementos linguísticos léxico-gramaticais que constituem os gêneros textuais. Nas palavras de Eggins (2004, p. 65) citado por Silva e Espíndola (2013),

[...] tudo o que temos para avançar na análise de gênero é a linguagem – as palavras e estruturas utilizadas pelos usuários. Tecnicamente, podemos observar que é por meio da linguagem que os gêneros se realizam. É por meio dos padrões discursivo-semânticos, léxico-gramaticais e fonológicos do código linguístico que o nível contextual do gênero é realizado ou expresso pela linguagem (SILVA e ESPINDOLA, 2013, p. 275).

Ainda que no interior da Linguística Funcional haja referência ao contexto do discurso, propósito da fala, ao se debruçar sobre a função da língua, ou seja, dar conta de como a língua é usada, o gênero passa a ser concebido a partir das escolhas gramaticais e lexicais que os sujeitos realizam para construir seus textos. Tal abordagem torna o texto uma unidade semântica constituído por frases.

De acordo com Barroso (2009, p. 32) na Linguística Funcional, “O texto é uma unidade semântica que veicula seus significados a partir dos fraseados, e interpretá-los significa fazer uso de uma teoria de fraseados que é a gramática.” Ou seja, o texto é constituído por elementos estruturais que devem ser adaptados de acordo com seu uso.

Tal abordagem, assim como outras, que serão apresentadas a seguir, são referenciadas nos trabalhos analisados nesta pesquisa. Assim, mais adiante elas serão retomadas de modo contextualizado nos referenciais teóricos dos trabalhos.

3.1.2 Escola de Genebra: sociointeracionismo

A corrente teórica da Escola de Genebra segue a linha bakhtiniana e dentre os autores dessa corrente se encontram Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz (2004) e Jean-Paul Bronckart (2009).

Segundo Bronckart (2009) um gênero é uma *unidade comunicativa*, e assim como a comunicação se processa de forma diversa, a depender dos campos de atividade humana, uma classificação se torna impossível, quando se observa as modificações pelas quais o gênero passa diante das motivações sociais. Deste modo, é possível organizar os gêneros discursivos de acordo com os segmentos que o constituem, ou seja, as formas que os enunciados orais ou escritos tomam no processo de semiotização. Segundo o autor, os gêneros são unidades vagas e as classificações das quais são objeto divergem, pois cada uma toma um critério diferente para classificação, graças a diversidade e plasticidade dos gêneros discursivos. Há critérios de classificação que levam em conta o tipo de atividade humana, há aqueles relacionados ao tipo de efeito comunicativo que o gênero causa, ainda outros ligados ao conteúdo temático do texto. Segundo o autor:

Chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero discursivo (BRONCKART, 2009, p.72, grifo do autor).

Se por um lado os gêneros discursivos são diversos e infinitos, pois estão vinculados às ações humanas; por outro lado, os segmentos, na visão de Bronckart (2009), podem ser classificados, uma vez que “são em número finito, podendo, ao menos parcialmente, ser identificados por suas características linguísticas específicas” (2009, p.72).

Já o conceito de gênero em Schneuwly e Dolz (2004) está relacionado ao *conceito de instrumento*. Para os autores, um instrumento é responsável pela mediação entre o sujeito e o mundo à sua volta, ele modifica a ação que se faz sobre determinada situação. Além de auxiliar na atuação da realidade, um instrumento faz com que o sujeitos desenvolvam uma série de capacidades. Assim, para que um instrumento seja realmente apropriado pelo sujeito, ele deve ser compreendido em sua função e utilização. Sem estas condições o instrumento não cumpre o seu papel de mediação.

Nesse sentido, segundo Schneuwly, Dolz (2004), um gênero seria um instrumento semiótico, uma vez que por meio dos gêneros discursivos são organizados os enunciados em formas relativamente estáveis (concepção bakhtiniana) e com base nos estudos de Bakhtin os autores afirmam que: “A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 27).

Para considerar os gêneros discursivos como instrumento Schneuwly, Dolz (2004) argumentam que os esquemas de utilização dos gêneros funcionam em duas ações: primeiramente, é necessário adaptar o conteúdo temático, composicional e estilo à situação concreta e ao destinatário; em segundo lugar, é preciso que o sujeito conheça a situação na qual irá atuar para utilizar o gênero mais adequado. Para exemplificar a sua compreensão acerca do tema, o autor faz uma alusão a um machado: assim como é necessário conhecer o instrumento que cortará madeira também é necessário saber que tipo de madeira será cortada, ou seja, é preciso conhecer a realidade na qual os gêneros discursivos serão utilizados. Assim, o autor complementa sua concepção de gênero: gênero é instrumento e instrumento é meio de conhecimento.

Schneuwly e Dolz (2004) se embasam na definição de gêneros discursivos primários (voltados às necessidade imediatas) e secundários (voltados às situações mais elaboradas) presentes na obra de Bakhtin - *Os gêneros discursivos* – (BAKHTIN, 1997) para analisar como os gêneros se desenvolvem em crianças que já possuem um determinado nível de conhecimento do sistema de escrita. Segundo Schneuwly, Dolz (2004), os gêneros primários são os primeiros a serem acessados pela criança de modo a se instrumentalizar para as interações comunicativas. De acordo com os autores,

Os gêneros e, mais particularmente, os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles instrumentalizam a criança (é claro que aqui se colocam todo o problema do ensino e do desenvolvimento e o problema das interações sociais para a aprendizagem) e permitem-lhe agir eficazmente em novas situações (o instrumento se torna instrumento de ação) (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p.30).

Assim, é esse contato com os gêneros discursivos primários que leva a criança, não apenas ter instrumentos para comunicação imediata, como também a faz compreender e usar os gêneros mais complexos (secundários). Para o autor, os gêneros primários estão relacionados ao *conceito espontâneo* apresentado por Vygotsky (1993), pois ambos fazem parte da experiência mais pessoal, que a criança realiza sem demandar muita reflexão, ou seja, quase que automaticamente. Já os gêneros secundários estão relacionados ao não espontâneo, àqueles mais elaborados. Esses não estariam mais ligados à imediatez, pois a necessidade desse gênero não surge da necessidade cotidiana de comunicação, mas por outras motivações. De acordo com Schneuwly, Dolz (2004, p. 33),

[...] isso significa que sua apropriação não pode se fazer diretamente, partindo de situação de comunicação; o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está organicamente ligada ao gênero, assim como o gênero, ele próprio não está mais organicamente ligado a um contexto preciso imediato.

A partir da análise realizada por Schneuwly e Dolz (2004), é possível compreender que o desenvolvimento dos gêneros discursivos na criança é um processo de confronto entre conhecimento que ela construiu no cotidiano e o conhecimento mais elaborado que passam a coexistir e, assim, transformando e reorganizando os conhecimentos espontâneos. Há nesse processo uma nova compreensão dos gêneros. A apropriação de um instrumento permite que os sujeitos construam outros instrumentos, configurados aqui em gêneros secundários e também, como já discorrido anteriormente, nos gêneros híbridos.

O movimento de transformação dos gêneros discursivos primários em secundários demarca o início do processo de reorganização das operações da linguagem, pois, a criança necessitará construir mais autonomia para usar os gêneros secundários, realizando combinação entre os gêneros, reconhecendo as estruturas composicionais e de conteúdo para adaptar seu enunciado à situação comunicativa.

Ainda que não estanques, os gêneros discursivos têm formas predefinidas. Ou seja, “Mesmo sendo “mutáveis, flexíveis”, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero [...])” (SCHENEUWLY, DOLZ, 2004, p. 26)

Os autores Schneuwly e Dolz (2004) discutem os gêneros discursivos em um contexto de ensino, apresentando um estudo sobre a progressão destes como conteúdo sistematizado. No cenário da escola suíça francófona, ao falar de agrupamentos dos gêneros para uma abordagem sistemática, os autores demonstram uma preocupação de que ao fazê-lo não signifique um retorno ao ensino de redação, da tradição escolar. De acordo com os autores,

Os gêneros tratados no quadro do ensino da redação e da composição têm diversas particularidades. Mesmo tendo sido originados da tradição retórica, ao mesmo tempo estão deformados, vistos que a função que assumiam em seu quadro de origem não está mais presente. Não servindo mais a uma causa jurídica ou política, tornam-se, assim, exclusivamente modos de apresentação da realidade tal e qual e, logo, puros produtos escolares para os quais não há verdadeiras referências textuais exteriores, já que toda a escrita social extra-escolar tem evidentemente também dimensão comunicativa (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 55).

Tratar os gêneros discursivos de forma estática, com vistas ao ensino da redação escolar, como citado, leva ao risco de uma norma textual, voltada apenas para o ensino da escrita como representação ideal do mundo.

Segundo a proposta que Schneuwly e Dolz (2004) apresentam para o ensino dos gêneros discursivos é necessário compreender que uma organização destes deve considerar ao mesmo tempo sua possibilidade de nomeação/definição, porém as possibilidades plásticas, híbridas e dinâmicas de sua construção, que não se enquadram em apenas um ou outro campo. Assim, segundo os autores a descrição de um gênero é realizada

“sempre *a posteriori*, como explicitação da evidência cotidiana que permite seu reconhecimento e por meio de enfoques locais que não podem visar à descrição mesmo a explicação de regularidade mais gerais da linguagem.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.57)

Portanto, a partir de todas essas considerações que devemos pensar os gêneros discursivos na escola de maneira a propiciar às crianças instrumentos para que construam autonomia no uso da linguagem, significa garantir que na escola elas tenham acesso a práticas de linguagem mais complexas, sistematizadas, de forma a ampliar seu contato com a língua. Acreditamos que o ensino dos gêneros discursivos deve ser pensado primeiramente do ponto de vista da aprendizagem, ou seja, considerar as capacidades e dificuldades das crianças de modo a adequar o estudo dos gêneros ao nível de conhecimento dos alunos, simplificar as atividades, ou mesmo trabalhar de forma mais complexa quando for preciso, permitir momentos para aprimoramento dos gêneros discursivos escritos pela criança a partir de discussões.

Para tanto, Schneuwly e Dolz (2004) apresentam uma sequência didática na qual são contemplados a *apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo n, e produção final*. A apresentação da situação tem como objetivo explicitar o que será realizado como tarefa, a situação de comunicação. Nesse momento inicial são definido o gênero a ser utilizado, o destinatário, quem escreverá o texto e qual o conteúdo a ser enunciado por meio do gênero. A primeira produção consiste na escrita inicial do gênero: é a maneira que o aluno tem de apresentar o que conseguiu apreender da situação inicial, ela é quem vai dar o norte

para a sequência didática no sentido de evidenciar quais pontos devem ser mais trabalhados com os alunos. Na sequência são contemplados os módulos, destinados ao melhoramento da produção, que prevê um trabalho para sanar as dúvidas que surgem durante a produção inicial. Uma vez trabalhadas todas essas questões chega o momento da produção final. As questões ortográficas da escrita são revistas no trabalho final, porém, sem diminuir sua importância tais questões não devem ser vistas como principal objetivo da produção, pois corre-se o risco de desviar do sentido da escrita pois, temos como hipótese, o desvio do sentido da escrita.

Assim, pensando os gêneros discursivos do ponto de vista do ensino/aprendizagem Schneuwly e Dolz (2004) organizaram os gêneros por *capacidades de linguagem globais* a partir das capacidades de comunicação que os sujeitos devem desenvolver para dominarem um determinado gênero. Nessa organização, não há, segundo os autores, uma classificação acabada, geral, uma vez que o agrupamento não se deu a partir dos gêneros, e sim das capacidades em relação à linguagem. Os gêneros discursivos que figuram no agrupamento são exemplos utilizados no dia-a-dia ou no ambiente escolar. A seguir o quadro com o agrupamento dos gêneros proposto pelos autores.

Quadro 1: Agrupamento dos gêneros por aspectos tipológicos nos ciclos 1º a 4º indicado por Schneuwly e Dolz (2004)

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	Narrar Mimeses da ação através da criação intriga	Fábula; lenda; narrativa de aventura; narrativa de ficção científica; narrativa de enigma; novela fantástica; conto parodiado.
Documentação e memorização de ações humanas	Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida; relato de viagem; testemunho; curriculum vitae; notícia; reportagem; crônica esportiva; ensaio diográfico.
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião; diálogo argumentativo; diálogo argumentativo; carta do leitor; carta de reclamação; deliberação informal; debate regrado; discurso de defesa (adv.); discurso de acusação (adv.).
Transmissão e construção de saberes	Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes.	Seminário; conferência; artigo ou verbete de enciclopédia; entrevista de especialidade; tomada de notas; resumo de textos “expositivos” ou explicativos; relatório científico; relato de experiência científica.
Instrução e prescrições	Descrever ações Regulação mútua de comportamentos.	Receita de cozinha; Instrução de montagem; receita; regulamento; regras de jogo; instruções de uso; instruções.

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 121)

Um agrupamento de gêneros, pensando e uma progressão para o trabalho escolar, ainda que não contemple toda a diversidade e infinidade dos gênero – seria impossível fazê-lo -, por sua preocupação com os objetivos de aprendizagem para a língua, torna-se um material de apoio para as atividades de produção textual. Desse modo, torna-se relevante compreender o motivo pelo qual, em diversos trabalhos analisados na presente pesquisa, os gêneros discursivos/textuais são abordados dentro da propostas que Schneuwly e Dolz (2004) apresentam.

3.2 A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO ENSINO ESCOLAR

Do ponto de vista histórico, é possível observar em Marcuschi (2010) que as atividades escolares de produção textual passaram por três grandes mudanças em relação às questões centrais de ensino e aprendizagem. Por muito tempo o trabalho com a escrita de textos se voltava para o ensino das regras normativas, do *bem escrever*. A partir de mudanças históricas e sociais o foco dos estudos sobre o texto passou a ser a comunicação: de um lado o emissor, que envia a mensagem e de outro lado o receptor, que decodifica a mensagem. Com a divulgação de estudos voltados para o sociointeracionismo, cuja premissa é situar a língua em um contexto social, passou-se a conceber os textos como uma construção de sujeito interagindo linguisticamente por meio de *formas relativamente estáveis*.

Assim passamos a uma breve apresentação das fases de abordagem do texto em contexto de ensino.

3.2.1 Breve histórico sobre a abordagem da produção de textual e dos gêneros do discurso

Para uma análise histórica das abordagens sobre produção textual no Brasil, Beth Marcuschi (2010) debruçam-se sobre os estudos de Razzini² (2000), que realizou uma investigação sobre o currículo de Língua portuguesa adotado pelo Colégio Pedro II (Rio de

² O estudo de Razzini apresenta uma descrição histórica do programa curricular de Português e Literatura, do Colégio Pedro II, currículo que influenciou as propostas curriculares de grande parte do Brasil ao longo do século XIX até meados do século XX. Deste modo apresenta-se como um estudo relevante para compreender como a produção de textos estava inserida naquele contexto.

Janeiro), entre o século XIX e XX. Em tal estudo o autor observou que o ensino do Português no Brasil esteve tradicionalmente baseado na gramática normativa e descritiva.

Até o ano de 1950, as aulas de Língua Portuguesa enfatizavam a língua como um sistema de códigos fechado, com preocupação em propiciar textos que serviriam de modelos para o uso correto da língua. Segundo Razzini (2000), na década de 1950, por exemplo,

As aulas de português do curso ginásial e do curso colegial começariam sempre com a leitura, seguida de exercícios orais ("interpretação", "análise das idéias", "significação das palavras", "reprodução resumida do pensamento do autor"), além dos "proveitosos exercícios de elocução", que contribuiriam para os "trabalhos escritos" de redação e de composição, executados "de preferência na aula". A "composição livre", iniciada na 4ª série ginásial deveria recorrer aos "exercícios de estilo" e à "análise literária", feita, a partir de então, do ponto de vista retórico (gênero, estilo, ideias principais e acessórias), agregado ao ponto de vista histórico, "estudando a obra em seu conjunto e situando-a no seu tempo" (RAZZINI, 2000, p.108).

Com base nos elementos que Razzini (2000) apresenta é possível inferir que, naquele período, o foco estava nos exercícios de dicção, uso correto das palavras, o uso de textos literários para extrair destes a forma mais elegante de escrever e falar. Assim, podemos depreender que as *composições livres* eram solicitadas sem instruções de como escrever o texto, o contexto de escrita, para quem escrever, como escrever. Segundo Marcuschi (2010), nesse período o texto era compreendido como sobreposições de orações, e quando a elaboração de textos era solicitada o estudante devia escrever sem muitas informações sobre o conteúdo, objetivo da escrita e circulação do texto. Os alunos precisavam escrever de acordo com as regras gramaticais e sem conhecer os elementos necessários para a elaboração de um texto, ou seja, "o aluno era convidado a escrever um texto que atendesse às regularidades gramaticais, a "usar a imaginação" e a desenvolver seu texto de "modo original", sem que professor e aluno soubessem exatamente o que isso significava" (MARCUSCHI, 2010, p. 68).

A partir de 1960, Razzini (2000) indica algumas mudanças em relação à abordagem da língua na escola e às práticas voltadas para o ensino da língua. O próprio contexto social, com o desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação, fez com que a comunicação em massa demandasse mensagens objetivas, sem ruídos, interferências ou distorções. Deste modo, o ensino da língua voltou-se para o esquema de comunicação, no qual tem-se o emissor, que diz a mensagem por meio de um canal, codificando uma mensagem, e um receptor, que decodifica e realiza todo o processo anterior, mas dessa vez em resposta ao outro. Segundo Marcuschi (2010, p. 73), estava implícita nesse período a concepção de língua como código que, "se utilizado de modo claro e lógico pelo emissor, irá comunicar sem ruídos a mensagem desejada. Há um modelo, um padrão de texto a ser obedecido, uma técnica de

redação a ser aplicada.” Tais prescrições consolidaram o ensino dos gêneros escolares - a redação e narração.

Ainda segundo Marcushi (2010), nos anos de 1990, os gêneros textuais começaram a ser mais difundidos no espaço escolar, graças aos estudos da área de linguagem e da educação que passaram a questionar o modo da escola abordar a escrita de redações, propondo a produção de textos como forma de propiciar a aprendizagem contextualizada da língua. Na realidade, alguns trabalhos anteriores já preconizavam uma discussão sobre a redação escolar, que contribuíram apresentando ideias que continuariam sendo divulgadas e agregadas a novos estudos na década de 90.

Geraldi ([1984] 1991), com a publicação do livro *O texto na sala de aula*, denunciou a *redação escolar* como um trabalho sem sentido para o aluno, indicando naquele momento que a escola deveria mudar o foco da escrita descontextualizada, voltada para apenas para tarefa escolar, e torná-la uma escrita para a vida. O autor critica em sua obra o fato de as atividades de produção de texto na escola serem um momento de sofrimento para alunos e professores. Os primeiros, porque que não viam sentido na escrita, e para os últimos, ao devolverem as produções corrigidas as viam descartadas sem ao menos uma releitura por parte do aluno. Assim, o autor, na referida obra, apresenta sugestões de trabalhos com produção de textos em sala de aula de modo a contemplar para cada série questões mais significativas para os alunos, como por exemplo: na 5ª série, um trabalho com estrutura textual no coletivo reconstruindo histórias escritas e comparando-a com a original; na 6ª série evidenciando as questões da narrativa (pontos de vista do narrador personagens do discurso); nas 7ª e 8ª séries expondo questões voltadas para clareza, objetividade, fidelidade aos fatos. Embora Geraldi (1991) tenha focado tais sugestões nas séries posteriores à alfabetização, a obra do autor é importante por apresentar a necessidade de trabalhar o texto em situações concretas e significativas de uso da língua. Assim, o autor sugere por exemplo a produção de histórias ouvidas oralmente no âmbito familiar dos alunos, a escrita de textos normativos a partir das regras de uma brincadeira, por exemplo, a produção de cartas para a própria família.

Destaca-se na mesma linha de pensamento, dentre outros autores, o pedagogo Luiz Carlos Cagliari (1994) sugerindo em seus estudos que as crianças em processo de alfabetização tenham momentos para a produção espontânea de textos, de experimentação da escrita em contexto de sentido e tudo o que envolve a interação linguística: coesão, a organização das ideias, reconhecimentos do interlocutor e o contexto de produção. Ou seja, para o autor não bastava ensinar ortografia se não era ensinado o uso da língua para cumprir seu objetivo: comunicar-se.

No Brasil, com a divulgação dos estudos de Mikhail Bakhtin (1997) esses contribuíram para uma compreensão diferente sobre o que seria produzir textos e, o mesmos, passaram a ser abordados como enunciado construído a partir da interlocução, na interação social entre sujeitos. Uma vez que, os enunciados cumprem a função de comunicar, e a comunicação não é apenas emissão de uma mensagem ao destinatário, as propostas para o trabalho com a produção textual ganhou novo sentido.

No conjunto de autores que passaram a se debruçar sobre as obras de Bakhtin, com o intuito de embasar uma nova perspectiva para o ensino da produção, encontra-se Cecília Goulart (2001, 2003, 2007, 2014, 2015), com uma produção voltada para as contribuições bakhtinianas junto ao trabalho com crianças na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.

Goulart (2001) lança um olhar sobre a produção textual de crianças do ponto de vista do sociointeracionismo. Segundo a autora, no processo de elaboração de um texto as crianças levantam hipóteses sobre o significado simbólico da linguagem: quanto mais acesso a criança tem a textos e a situações de produção textual, mais elas se desenvolvem no uso da língua. Isso se dá, pois, a criança amplia seu leque de estratégias metadiscursivas. Isso nos faz pensar como é importante discutir nas aulas os usos sociais da língua no interior dos gêneros discursivos. Goulart (2003) nos ensina que:

A questão do letramento parece estar ligada ao trânsito do sujeito por diferentes esferas da atividade social, distinguindo os temas dos enunciados e, assim, podendo avaliá-los além de poder concordar, discordar e discutir com eles, entre outras ações. A necessidade de formação pela escola de leitores e autores críticos pode ser adensada pelos estudos de Bakhtin na medida em que as noções desenvolvidas pelo autor dão suporte prático para compreender aspectos que determinam as muitas possibilidades de interpretar enunciados e a relação entre o conteúdo temático, a seleção de recursos expressivos e a construção textual.” (GOULART, 2003, p.11)

Nessa citação a autora indica que os estudos de Bakhtin contribuem para respaldar o trabalho com gêneros na alfabetização a partir das discussões sobre os gêneros do discurso. A partir das noções bakhtinianas, Goulart defende a necessidade de garantir às crianças, não apenas o acesso à escrita enquanto tecnologia, mas também o acesso ao mundo da escrita enquanto prática social. De acordo a autora as discussões sobre os usos sociais da língua por meio de textos contribuem para uma escrita com sentido para quem está iniciando na aprendizagem do sistema alfabético.

Luiz Antônio Marcuschi (2008), em defesa do ensino dos gêneros na escola, realiza um estudo no qual os apresenta como ponto de partida para o ensino da língua de modo contextualizado. Assim, ensinar a produzir textos, seria ensinar os meios de se construir

sentido no ato comunicativo, uma vez que, segundo o autor “[...] um texto se dá numa complexa relação interativa entre linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesse sentido” (MARCUSCHI, 2008, p. 93). Para o autor o sentido de um texto encontra-se em sua maior parte no contexto histórico, social e cognitivo; do que necessariamente nos aspectos gramaticais e ortográficos, ainda que não possa se desconhecer, obviamente, que os últimos sejam importantes para a produção textual.

Assim, com base nas considerações teóricas aqui apresentadas passamos, na próxima seção, para a apresentação do percurso metodológico da presente pesquisa.

4 CAMINHO METODOLÓGICO: APORTES E PROCEDIMENTOS

Nessa seção apresentamos inicialmente os aportes teórico-metodológicos que embasam a realização da presente pesquisa: a relevância da pesquisa bibliográfica baseada em Gil (2007) e Soares e Maciel (2000), as etapas de leitura indicadas por Salvador (1980) para a seleção e reconhecimento do material e contribuições da proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011) para o tratamento e análise dos dados.

Assim, apresentamos, num segundo momento, os procedimentos metodológicos adotados com base nos aportes teóricos escolhidos, para alcançar o objetivo geral de identificar como se constitui o conceito de gênero discursivo/textual em teses e dissertações que focalizam o conceito e a (na) produção textual na alfabetização (1^{os}, 2^{os}, 3^{os} anos) (2010-2017), bem como cada um dos objetivos específicos anunciados na introdução do trabalho.

4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA, COLETA DE DADOS E A ANÁLISE DE CONTEÚDO

A presente pesquisa configura-se como uma investigação bibliográfica, realizada a partir dos dados disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

As pesquisas bibliográficas, em geral, inventariam os trabalhos elaborados em determinada área, de modo a analisar os conhecimentos produzidos sobre determinado assunto. Assim, este tipo de pesquisa vai ao encontro da necessidade desta investigação, uma vez que buscamos identificar e analisar como se constitui o conceito de gênero discursivo/textual nas teses e dissertações que focalizam os gêneros em contextos implicados na alfabetização de crianças.

A pesquisa bibliográfica contribui para a ciência na medida em que fornece informações para futuras investigações, tais como, as tendências teóricas sobre determinado assunto e análise das diferentes posições diante de uma problemática. Nesse sentido, Soares e Maciel (2000) indicam que as pesquisas bibliográficas conduzem a uma compreensão do estado de conhecimento de determinado tema, verificando como esse tem sido abordado e oferecendo uma compreensão mais geral dos dados.

Para Gil (2007) a vantagem desse tipo de pesquisa:

[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar

diretamente. Esta vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço [...] (GIL, 2007, p. 45).

Isto significa que a busca por conceitos e questões ideológicas inerentes a determinado assunto pode ser realizada, por exemplo, a partir da cobertura de trabalhos já elaborados sobre o tema, como por exemplo, dissertações e teses, obtendo uma amostra significativa para a análise.

De acordo com Gil (2007, p. 66), as teses e dissertações se constituem como um dos mais importantes materiais para pesquisas bibliográficas, uma vez que “fontes desta natureza podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas”. Isto significa, que a possibilidade de analisar tais trabalhos permite conhecer de forma abrangente as discussões científicas sobre determinado assunto, bem como identificar a necessidade de mais investigações onde encontram-se lacunas.

Segundo Soares e Maciel (2000, p. 9), a pesquisa bibliográfica é fundamental para o movimento de continuidade da ciência, uma vez que:

[...] da forma que a ciência se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto ora outro, ora uma metodologia ora outra, ora um referencial teórico ora outro, também a análise, em pesquisa de estado de conhecimento produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída identificando, e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema [...].

Assim, a pesquisa bibliográfica contribui para o conhecimento propiciando análises sobre as próprias produções científicas estudando os caminhos percorridos e o quanto ainda se tem a percorrer sobre determinado assunto.

No interior da pesquisa bibliográfica há procedimentos de seleção, tratamento e análise das informações. Quanto à seleção dos dados no *corpus* da pesquisa nos baseamos em Salvador (1980) que indica três objetivos para a leitura informativa. O autor nos atenta que:

A leitura informativa, feita em vista da coleta de documentação para um trabalho particular, tem três objetivos dominantes: a) constatar o que o autor do texto realmente afirma, os dados que oferece, as informações que dá; b) relacionar as informações do autor com os problemas para os quais o pesquisador procura solução; c) analisar os fundamentos de verdade nas afirmações do autor. (SALVADOR, 1980, p. 94)

A partir dessa compreensão, o autor indica cinco etapas que guiam a pesquisa na busca de respostas para o problema investigado. Tais etapas são definidas da seguinte forma: *leitura*

de reconhecimento dos artigos que podem interessar à pesquisa; *leitura exploratória* dos materiais (momento de verificação de informações); *leitura para seleção* das informações pertinentes à pesquisa e descarte daquelas que não se encaixam nos objetivos; *leitura crítica* das teses e dissertações selecionadas e, por fim, *leitura de interpretação* dos dados obtidos por meio dos trabalhos analisados.

As duas últimas etapas de leitura, crítica e interpretativa, constituem-se como uma transição da coleta de dados para os primeiros passos da análise na qual são elencadas as ideias contidas nas pesquisas e nos seus aportes teóricos.

Quanto ao tratamento dos dados, optamos por nos valer também das contribuições da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Na análise de conteúdo, para realizar os processos de organização e interpretação dos dados é prevista uma leitura sistematizada e criteriosa dos trabalhos. Segundo a autora,

Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a *priori* não possuíamos a compreensão (BARDIN, 2011, p.31).

É nesse sentido que consideramos a análise de conteúdo um método coerente com a natureza desta pesquisa, uma vez que, segundo Bardin (2011) esta reúne um conjunto de técnicas destinadas à análise da comunicação, sendo que “[...] Análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...]” (2011, p.45), no sentido de buscar a realidade nas mensagens. Isto significa que o método auxilia na compreensão dos significados para além do enunciado.

A nossa escolha pela análise categorial, dentre as técnicas de operacionalização da análise de conteúdo propostas pela a autora, se deu devido à possibilidade de classificação dos elementos característicos de cada trabalho e agrupamento desses por meio de critérios que foram definidos previamente. Na análise categorial é possível desmembrar as unidades de registro do texto analisado em categorias, que podem ser a palavra ou a sentença. Em casos nos quais há ambiguidade no sentido dos elementos codificados tais unidades podem ser agrupadas de acordo com unidades mais abrangentes. Segundo Bardin (2011, p.130):

[...] a unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina uma certa ambiguidade no que respeita aos critérios de distinção das unidades de registro. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, o tema, por

exemplo, enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como por exemplo, a palavra ou a frase.

Assim, quando a unidade de registro escolhida é a palavra, esta é reconhecida como a unidade de significação. Desse modo, cabe destacar nos textos os trechos cuja palavra em análise se fazem presentes, e inferir as possíveis interpretações de acordo com os objetivos da pesquisa (BARDIN, 2011).

Na análise de conteúdo, o caminho para chegarmos ao tratamento dos dados passa por quatro etapas: 1) organização da análise; 2) codificação; 3) categorização; 4) tratamento dos resultados e interpretação dos dados.

Na primeira etapa, fase de organização da análise, há uma exploração do material, de modo a garantir que todos os trabalhos sejam pertinentes ao objetivo da pesquisa e tratem do mesmo tema, podendo ser comparados posteriormente. Nessa fase, são realizados recortes no próprio texto, que podem conter possíveis respostas para a questão de pesquisa. Tais recortes devem guardar significações para a investigação. Com o objetivo de preparar o material de análise os recortes são agrupados de acordo com os temas em comum. Assim, na segunda etapa é possível realizar a codificação, que consiste em identificar as unidades de registros nos recortes.

A segunda etapa consiste em codificar as informações identificando as unidades de registro nos recortes realizados no texto. Antes de categorizar é necessário primeiro codificar as informações que foram destacadas no corpo do texto, dando início a classificação e agregação, no qual são selecionados os sintagmas que guardam referência com o conceito analisado, nesse caso o conceito *gênero discursivo*. Assim, na categorização do material a ser utilizado na presente pesquisa os recortes contendo o conceito *gênero discursivo* foram isolados e identificados os termos que faziam referência ao conceito analisado.

A terceira etapa, categorização, consiste em classificar o conjunto de recortes de acordo com os elementos comuns entre eles. Assim, deve ser realizado primeiramente o inventário isolando os elementos e a classificação, organizando tais elementos em níveis de modo a obter-se uma representação dos dados, que até então eram dados brutos e passam a ser organizados. A categorização leva ao tratamento dos dados, última etapa da análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2011, p. 41), “a interpretação dos dados é a operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. Deste modo, as informações obtidas são confrontadas com o referencial teórico a fim de conduzir inferências e possíveis respostas a pergunta da pesquisa.

4. 2 PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A partir dos aportes teórico-metodológicos apresentados na seção 3.1, as etapas de leitura indicadas por Salvador (1980) e a análise de conteúdo apresentados por Bardin (2011), foram utilizados procedimentos diversos para alcançar o objetivo geral e específicos da pesquisa. De modo a facilitar a visualização dos procedimentos realizados para cada objetivo específico organizamos o Quadro 2:

Quadro 2: Procedimentos metodológicos adotados para alcance dos objetivos específicos da pesquisa

Etapas	Objetivos específicos	Procedimentos metodológicos
I	Mapear os contextos em que as teses e dissertações foram desenvolvidas.	-Leitura de reconhecimento: busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (descriptor <i>alfabetização</i>); -Leitura exploratória: pesquisas com gêneros textuais/discursivos no título; -Leitura seletiva: mapeamento das pesquisas: território nacional, instituições superiores, contexto de trabalho com os gêneros
II	Identificar como o conceito de gênero é abordado nos objetivos e problemas das teses e dissertações selecionadas.	Leitura crítica: Preenchimento e análise da ficha de informações das teses e dissertações Análise de conteúdo: unidade de registro, unidade de contexto
III	Identificar os referenciais teóricos dos gêneros discursivos/textuais das referidas teses e dissertações.	Análise de conteúdo: unidade de registro, unidade de contexto
IV	Compreender como o conceito de gênero discursivo/textual contribui para o desenvolvimento das propostas pedagógicas, presentes nas dissertações e teses desenvolvidas em contexto de sala de aula.	Leitura Interpretativa de quatro trabalhos categorizados como contexto de sala de aula

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Uma vez apresentadas as etapas do procedimento metodológico passamos, então, para uma explanação detalhada a descrição do caminho percorrido para a seleção das teses e dissertações, e tratamento do material analisado.

Na etapa I, com o propósito de mapear os contextos em que as teses e dissertações foram desenvolvidas, realizamos uma busca utilizando o descriptor *alfabetização* no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES); na sequência foram selecionadas, no interior desse primeiro recorte, as pesquisas que apresentavam em seu título o termo gênero discursivo.

O banco de dados da CAPES divulga trabalhos de todo o território nacional, o que propiciou uma busca abrangente de pesquisas produzidas nos institutos de ensino superior do país, por áreas e período. Assim, na primeira busca os trabalhos selecionados passaram pelos seguintes filtros: no quesito *grande área do conhecimento*, foram selecionados: Ciências Humanas, Linguística e Letras; no tocante à *área do conhecimento*, foram selecionados: Educação; ensino e aprendizagem; Letras; Linguística; Linguística aplicada; no quesito, *área de avaliação*, foram selecionados: Educação; Letras e Linguística e como língua, o Português.

O período delimitado para a seleção do material foi de 2010 a 2017, considerando que o ensino de nove anos implementado pela lei 11.274 de 6 de 1996 passou a ser obrigatoriamente implementado em 2010, a presente pesquisa contemplou os sete anos da implementação efetiva do ingresso de crianças de seis anos na etapa da alfabetização. A partir desta busca foram obtidos 1.555 resultados.

Diante dos primeiros resultados, realizamos a leitura de *reconhecimento do material*, a fim de verificar se os resultados retornados com o uso do descritor *alfabetização* apresentavam informações relevantes para a pergunta de pesquisa. Identificada uma grande quantidade de trabalhos e as mais diversas abordagens para alfabetização realizamos, então, uma segunda seleção, no interior desse primeiro recorte, que consistiu em buscar pelos trabalhos que traziam as palavras-chave *gênero discursivo* e/ou *gênero textual* em seu título. A intenção foi obter pesquisas que focalizassem as discussões sobre os gêneros discursivos de tal forma que trouxessem em seus títulos tal indício.

Após este filtro foram totalizados 27 trabalhos, que passaram então pela *leitura exploratória* (SALVADOR, 1980). Nessa etapa da leitura, foram observados os títulos e resumos, tal leitura teve com a finalidade descartar trabalhos que abordavam o gênero em outros contextos, que não o de alfabetização de crianças. Dentre os 27 trabalhos, quatro dissertavam sobre gênero no bojo das discussões sobre etnia e gênero sexualidade (PALUDETO, 2010; HENKIN, 2015; CAVALHEIRO, 2016; SILVA, 2016), dois tratavam sobre gêneros discursivos fora do contexto de ensino (ARAÚJO, 2014; ORO, 2015), um dissertava sobre gêneros discursivos e leitura na educação infantil (GUSSO, 2011); um abordava quais conhecimentos os atores educacionais (supervisor de ensino, coordenador, professor) tinham sobre os gêneros discursivos (AZEVEDO, 2013), dez trabalhos tratavam dos gêneros discursivos em contexto de ensino para Ensino Fundamental II, Jovens e Adultos (RESENDE, 2010, CANDIDO, 2010, COSTA, 2010, LIMA, 2011, SWIDERSKI, 2012,

GEDOZ, 2015, WITTHOLTER, 2015, WATTHIER, 2016, SANTOS, 2016, MENEZES, 2016) e, finalmente, nove deles abordavam o gênero e produção textual em contexto de alfabetização (GIOVANI, 2010; SANTOS, 2010; GEDOZ, 2011; SANTOS, 2013; VAREJÃO, 2014; LIMA, 2014; LUZ, 2014; MONTEIRO, 2015; MEYER, 2016).

A seguir, apresentamos por ordem cronológica os trabalhos que foram utilizados na presente pesquisa.

Quadro 3: Dissertações e teses identificadas pela pesquisa

Ano	Título	Autoria	Tipo
2010	A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização	Fabiana Giovani	Tese
2010	A apropriação da língua escrita na escola: o gênero lenda como ação didático –pedagógica no processo de alfabetização	Sebastiana Geny dos Santos	Dissertação
2011	A formação continuada e suas implicações no trabalho com os gêneros discursivos: um estudo de caso com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Sueli Gedoz	Dissertação
2013	Alfabetização e gêneros textuais: uma análise das práticas docentes no âmbito do pró-letramento de Mato Grosso	Marcia Ormonde Portela dos Santos	Dissertação
2014	Gêneros discursivos produzidos por crianças em seus processos de alfabetização numa escola pública carioca: a circulação entre o oral e o escrito	Maria Cristina de Lima	Tese
2014	Formação continuada e práticas de leitura e escrita com alunos de classes populares: do dialogismo aos gêneros, a responsividade docente.	Joana Darc Souza Feitoza Varejão	Tese
2014	Os gêneros textuais na aprendizagem inicial da leitura: a Provinha Brasil, o livro didático e o professor	Anne Caroline Silva da Luz	Dissertação
2015	Proposta didática com alunos paraenses em processos de alfabetização a partir de um conjunto curricular mediado por gêneros.	Kenia Cristina Santos Monteiro	Dissertação
2016	Os gêneros textuais na alfabetização: uma análise da proposta apresentada no material “Ler e escrever” da Secretaria estadual de Educação do estado de São Paulo	Karin Meyer	Dissertação

Fonte: quadro elaborado pela autora

Após a triagem das teses e dissertações que interessavam à pesquisa, seguimos para a etapa de *leitura seletiva* (SALVADOR, 1980) na qual foram verificados nos nove trabalhos, que versavam sobre gêneros discursivo/textuais na alfabetização, a localização territorial e os programas aos quais os trabalhos estavam vinculados, a fim de conhecer o *locus* de produção

de cada trabalho. Além destes elementos, também foram observados nessa leitura os contextos propriamente das propostas pedagógicas com os gêneros discursivos/textuais analisadas. Como resultados desta etapa, mapeamos as teses e dissertações por região, instituições de nível superior, programas de pesquisa e contexto de abordagem do conceito gênero, questões que serão detalhadas na seção 4.

As nove pesquisas citadas no quadro serão mais detalhadamente apresentadas na seção 4, quando nos determos na explanação do mapeamento das pesquisas por região do território nacional, instituições superiores de origem e categorias em que estas foram agrupadas. Na sequência dos procedimentos metodológicos seguimos para a leitura crítica.

Uma vez selecionados os nove trabalhos que comporiam o material de análise da pesquisa e mapeadas as teses e dissertações por região e contexto de abordagem do conceito gênero, passamos para a próxima etapa.

Na etapa II o propósito foi alcançar o objetivo específico: *identificar como o conceito de gênero é abordado nos objetivos e problemas das teses e dissertações selecionadas*. Essa etapa consistiu em realizar a *leitura crítica* (SALVADOR, 1980) do material, focalizando a recorrência do conceito gênero no problema das pesquisas em consonância com as etapas de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Para essa etapa elaboramos uma ficha para o registro das informações de cada trabalho, a qual nos auxiliou na análise, contemplando o tipo de obra (tese ou dissertação), ano de defesa, título, *link* de acesso, objetivos, problema de pesquisa, autores citados, contexto da citação, localização da citação e referências. Os trabalhos foram identificados com um número (Ficha: T1; Ficha: T2... e, assim, sucessivamente). A seguir, apresentamos o modelo de ficha elaborada na organização dos dados.

Quadro 4: Modelo de ficha utilizada para registro das informações

Ficha: Trabalho 1		
Tipo:		
Ano:		
Título:		
Autor/a:		
Link:		
Objetivo da pesquisa e informações gerais		
Localização da citação	Contexto da citação	Citação e autor citado

Fonte: modelo de ficha elaborado pela autora

Durante a leitura dos trabalhos, todas as vezes que o termo *gênero* era citado realizávamos a cópia na íntegra do trecho que o continha para a ficha, de forma a reunir as *unidades de registro* apresentadas no corpo da trabalho e identificar como o conceito de gênero discursivo/textual se constituía nos objetivos e problemas das pesquisas. Assim, após essa etapa, continuamos no processo de tratamento dos dados.

Durante a leitura crítica nos aprofundamos na análise dos recortes com atenção ao procedimento de análise de conteúdo, ou seja, identificando e analisando o contexto de apresentação do conceito *gênero* nas referidas pesquisas.

Na etapa III, realizamos o procedimento de análise de conteúdo baseado em Bardin (2011) com o propósito de *identificar nas teses e dissertações selecionadas os referenciais teóricos dos gêneros discursivos/textuais*. Assim, por meio dos procedimentos apresentados na análise de conteúdo identificamos como unidade de registro a palavra *gênero*, juntamente com os termos que se ligavam e ela, dando significado ao conceito, de modo que por meio dos recortes foi possível identificar as abordagens teóricas dos trabalhos.

Continuando o processo de leitura, foi realizada a etapa IV, com a *leitura interpretativa* (SALVADOR, 1980) de quatro trabalhos que abordaram gêneros discursivos em contexto de sala de aula, partindo de uma síntese na qual são explicitados os contextos de uso do conceito *gênero* na propostas pedagógicas das pesquisas. Tal etapa visou compreender como o conceito de gênero discursivo/textual contribui para o desenvolvimento das propostas (estratégias pedagógicas, caminho metodológico da pesquisa e resultados) nas dissertações e teses desenvolvidas em contexto de sala de aula.

A leitura dos quatro trabalhos cujo contexto se deu em sala de aula demonstrou que esses representavam de certa forma as abordagens encontradas nas demais pesquisas, sendo possível realizar uma análise prototípica dos quatro trabalhos.

Uma vez apresentados os procedimentos seguimos para a apresentação da análise dos dados

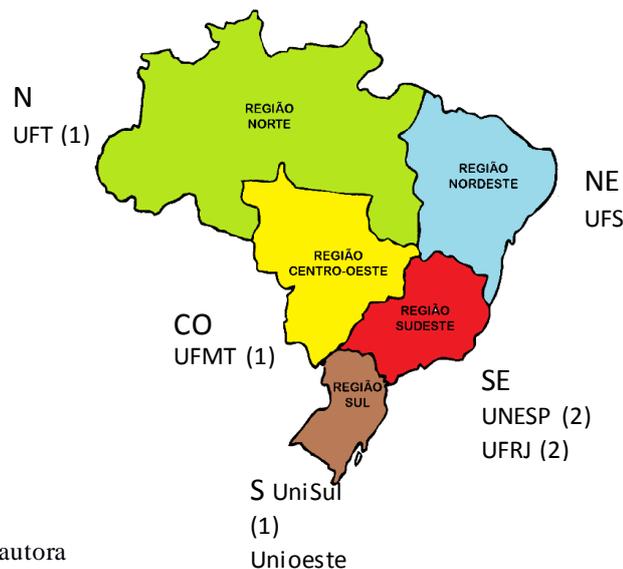
5 ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos nessa seção a análise dos dados realizados diante de cada um dos objetivos propostos, referenciando ao conteúdo explicitado no caminho metodológico – este que auxiliou na interpretação das informações obtidas.

5.1 CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES: DISTRIBUIÇÃO TERRITORIAL, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO E CONTEXTO DE ABORDAGEM DOS GÊNEROS

Em busca de identificar os contextos das teses e dissertações identificamos no mapa do Brasil as instituições em que elas foram desenvolvidas, verificando assim que a região Sudeste e Sul são aquelas que tiveram o maior número de publicação. Assim, podemos observar na Figura 2 a distribuição das pesquisas por território.

Figura 2: Distribuição territorial das pesquisas que focalizam o tema gênero na alfabetização de crianças



Fonte: figura elaborada pela autora

Dentre as instituições nas quais foram produzidos os trabalhos encontramos: uma universidade comunitária, Universidade do Sul de Santa Catarina (UniSul), duas universidades estaduais, Universidade Federal do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Estadual Paulista (UNESP); e quatro universidades federais, Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No Quadro 5 podemos observar a distribuição das pesquisas nas instituições por área de conhecimento.

Quadro 5: Distribuição das pesquisas por área de conhecimento e orientadores

Área de concentração	Referência	Universidade	Linha de pesquisa	Orientador
Educação	Gueoz (2010)	UFRJ	Não mencionada	Profa. Ludmila Thomé Andrade
	Santos (2013)	UFRJ	Currículo e Linguagem	Profa. Ludmila Thomé Andrade
	Meyer (2016)	UNESP	Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade	Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu
	Lima (2014)	UFMT	Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento	Profa. Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso
Linguagem	Monteiro (2015)	UNIOESTE	Linguagem: Práticas linguísticas, Culturais e Ensino	Profa. Dra. Terezinha C. Costa-Hübes
	Santos (2010)	UniSul	Não mencionada	Prof. Dr. Sandro Braga
	Luz (2014)	UFT	Não mencionada	Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva
Linguística/ Letras	Giovani (2010)	UNESP	Ensino/aprendizagem de línguas	Prof. Dr. Luiz Cagliari
	Varejão (2014)	UFS	Estudos linguísticos	Prfa. Dra. Mariléia Silva dos Reis

Fonte: Quadro elaborada pela autora

Em relação à análise quantitativa das produções, embora possamos observar lacunas ao olhar a produção por período de tempo, devemos reconhecer uma constância nas produções. Em oito anos foram nove trabalhos produzidos, uma média de um por ano, considerando que as teses e dissertações levam certo tempo para serem redigidas e publicadas no repositório acadêmico.

No Quadro 5, quanto à distribuição das pesquisas por área de conhecimento, revela que o tema foi abordado predominantemente na área da Educação – com o total de quatro pesquisas, fato que poderia ser explicado pelo contexto de alfabetização. No entanto é possível verificar um número significativo de trabalho na área de linguagem (três trabalhos) e dois trabalhos na área específica de Letras e Linguística. As diferentes áreas nas quais os trabalhos foram elaborados e divulgados nos dão indícios de que a discussão sobre o tema gênero discursivo na alfabetização apresenta confluência de teorias advindas da Linguística e da Educação.

Outra observação sobre as pesquisas refere-se à autoria das mesmas, todas mulheres atuando com uma faixa etária que, historicamente, foi atribuída aos cuidados de mulheres atuantes na educação de crianças.

Uma vez verificados os contextos, as instituições e autores responsáveis pela de produção das pesquisas, buscamos o contexto de elaboração das mesmas. A partir da *leitura seletiva* dos trabalhos foi observado que estes focalizavam os gêneros discursivos/textuais em diferentes espaços. Assim, possibilitando organizá-los em três grandes categorias: *sala de aula; formação continuada e Material didático/Avaliação externa*.

A categorização consistiu em isolar os elementos encontrados e classificá-los organizando as informações de forma sistemática. Nesta etapa nos baseamos em Bardin (2011, p. 147), para quem “...As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registros, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.” Na sequência apresentamos os trabalhos utilizados na análise, já categorizados pelo *locus* em que se situavam os sujeitos ou objetos da pesquisa:

Quadro 6: Dissertações e Teses selecionadas por *locus* de desenvolvimento da pesquisa

Categoria	Título	Autoria	Ano
Sala de aula	A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização	Fabiana Giovani	2010
	A apropriação da língua escrita na escola: o gêneros lenda como ação didático –pedagógica no processo de alfabetização	Sebastiana Geny dos Santos	2010
	Gêneros discursivos produzidos por crianças em seus processos de alfabetização numa escola pública carioca: a circulação entre o oral e o escrito	Maria Cristina de Lima	2014
	Proposta didática com alunos paraenses em processos de alfabetização a partir de um conjunto curricular mediado por gêneros.	Kenia Cristina Santos Monteiro	2015
Formação continuada	A formação continuada e suas implicações no trabalho com os gêneros discursivos: um estudo de caso com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Sueli Gedoz	2011
	Alfabetização e gêneros textuais: uma análise das práticas docentes no âmbito do pró-letramento de Mato Grosso	Marcia Ormonde Portela dos Santos	2013
	Formação continuada e práticas de leitura e escrita com alunos de classes populares: do dialogismo aos gêneros, a responsividade docente.	Joana Darc Souza Feitoza Varejão	2014
Material didático/Avaliação externa	Os gêneros textuais na alfabetização: uma análise da proposta apresentada no material “Ler e escrever” da Secretaria estadual de Educação do estado de São Paulo	Karin Meyer	2016
	Os gêneros textuais na aprendizagem inicial da leitura: a Provinha Brasil, o livro didático e o professor	Anne Caroline Silva da Luz	2014

Fonte: Quadro elaborado pela autora

As categorias dos trabalhos podem ser descritas do seguinte modo:

1. *Sala de aula*: aqui foram reunidas as teses e dissertações que investigaram a questão dos gêneros discursivos e atividades de produção textual em contexto de sala de aula nos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} do Ensino Fundamental, práticas de ensino e produção de texto pelas crianças.

2. *Formação continuada*: nesta categoria foram agrupados os trabalhos que versaram sobre a abordagem que os cursos de formação continuada fazem dos gêneros na alfabetização.

3. *Material didático/Avaliação externa*: esta categoria constituiu os trabalhos que trouxeram a forma como os gêneros discursivos e atividades de produção textual aparecem em proposta de material didático, bem como aqueles que articularam a questão de material didático e avaliação externa.

Para termos uma visão geral das pesquisas apresentamos brevemente as ideias principais e mais gerais de cada uma, conforme segue.

Na pesquisa de Giovani (2010), intitulada “A ontogênese dos gêneros discursivos escrito na alfabetização”, foi investigado o percurso pelo qual as crianças passam para se apropriarem dos gêneros discursivos e da língua escrita. A pesquisadora realizou oficinas de produção textual em três salas de alfabetização e, ao analisar a produção escrita de três crianças, Giovani (2010) chegou à conclusão de que a apropriação dos gêneros é única e que sujeitos os produzem textos circulando pelos gêneros discursivos de forma não linear. Segundo a autora “Cada criança vai responder e manifestar as suas contrapalavras aos diálogos que com ela foram travados” (p. 230-231). Assim, para Giovani (2010) gênero não se ensina, se vive.

No trabalho de Santos (2010), *A apropriação da língua escrita na escola: o gênero lenda como ação didático-pedagógica no processo de alfabetização*, a autora analisando suas anotações em diários e as produções escritas de alunos/as, teve como propósito descrever o processo de apropriação da língua escrita por crianças em fase de alfabetização. A pesquisadora apresentou o gênero lenda como estratégia didática e procedimental que contribuiu para o processo de aquisição da língua escrita, de forma que esta foi trabalhada a partir de sequências didáticas em situações de escrita. Na análise a autora verificou que tal estratégia possibilitou uma melhor organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua escrita.

Em Lima (2014), na pesquisa intitulada *Gêneros discursivos produzidos por crianças em seus processos de alfabetização numa escola pública carioca: a circulação entre o oral e o escrito*, foi investigado como se dá a produção discursiva das crianças em processo de alfabetização. A autora buscou a relação entre o oral/falado e o escrito/lido para compreender

o movimento discursivo das crianças na aprendizagem da escrita. Segundo a pesquisadora desde o início do processo de alfabetização as crianças circulam por gêneros do discurso. Lima (2014) realizou uma observação participante em sala de aula, usando gravações, registros em diário e entrevistas com as crianças. Houve momentos de produção oral de textos pelas crianças e transcrição da história pela professora da turma, reescrita das histórias pelas crianças com auxílio da professora e também momentos em que as crianças passaram a escrever seu próprios textos.

Na pesquisa de Monteiro (2015), *Proposta didática com alunos paraenses em processos de alfabetização a partir de um conjunto curricular mediado por gêneros*, a autora investigou em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental como as propostas didáticas aplicadas mediadas por gêneros do discurso, com vistas a alfabetização e letramento, contribuíam para a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim a autora analisou a própria prática (pesquisa-ação), organizando uma Unidade Didática (UD) com o objetivo de observar quais as contribuições destas para intervenção pedagógica orientada pelo Circuito Curricular Mediado por Gêneros. Como resultado a autora verificou um maior envolvimento dos alunos durante a realização da UD e maior familiarização com os gêneros discursivos, produzindo textos em situações reais de comunicação. Segundo Monteiro (2015) o Circuito Curricular Mediado por Gêneros se mostrou uma estratégia para o ensino da leitura e da escrita.

No trabalho de Gedoz (2011), *A formação continuada e suas implicações no trabalho com os gêneros discursivos: um estudo de caso com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, a autora teve como objetivo investigar como os cursos de formação continuada contribuíam teórica e metodologicamente para a compreensão dos gêneros discursivos como objetos de ensino e o texto como unidades de ensino. A autora entrevistou três professoras do 3º ano do Ensino Fundamental identificando lacunas no processo formativo das docentes em relação às teorias de gêneros, além de insegurança em utilizar as sequências didáticas (SD) para trabalhar com os gêneros discursivos, optando por atividades já prontas e não desenvolvidas por elas próprias.

Na pesquisa de Santos (2013), *Alfabetização e gêneros textuais: uma análise das práticas docentes no âmbito do pró-letramento de Mato Grosso*, a pesquisadora investigou como o programa de formação continuada de professores dos anos iniciais, no âmbito do Pró-Letramento, propicia novas metodologias para os professores trabalharem com os gêneros discursivos na alfabetização. Para coleta de dados foram realizadas observações das aulas e entrevista com as professoras, cujo objetivo foi comparar a prática pedagógica destas com as orientações do programa Pró-Letramento para o trabalho com a escrita no âmbito dos gêneros

discursivos. Na análise que Santos (2013) fez as professoras transpareceram em suas práticas a influência do material do Pró-Letramento com seus procedimentos didáticos.

Na pesquisa de Varejão (2014), *Formação continuada e práticas de leitura e escrita com alunos de classes populares: do dialogismo aos gêneros, a responsividade docente*, a autora buscou investigar as abordagens dos gêneros discursivos nas estratégias didáticas do curso de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisadora problematiza em sua pesquisa o que são os gêneros nos anos iniciais da escolarização, enquanto objeto de ensino, enquanto produções na presença do professor e em sua ausência. A pesquisadora realizou um estudo de caso com filmagens, observações e gravações em áudio.

Luz (2014) na pesquisa intitulada *Os gêneros textuais na aprendizagem inicial da leitura: a Provinha Brasil, o livro didático e o professor* realizou uma discussão sobre os gêneros discursivos presentes na avaliação Provinha Brasil. A pesquisadora buscou mapear os gêneros textuais contidos na referida avaliação, bem como analisar o livro didático dos 1^{os} e 2^{os} anos quanto à abordagem dos gêneros discursivos no material. A coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada, com professoras do 2^o ano e análise da Provinha Brasil e sobre o livro didático. Como resultados foi encontrado uma diversidade de gêneros discursivos (24 gêneros), no entanto os livros não favoreciam o estudo dos gêneros e os/as professores/as continuavam inseguros/as em como abordar o ensino dos gêneros.

Meyer (2016) na pesquisa intitulada *Os gêneros textuais na alfabetização: uma análise da proposta apresentada no material “Ler e escrever da Secretaria estadual de Educação do estado de São Paulo”*, pesquisou como o conceito de gênero é apresentado ao professor pelo Material Ler e Escrever. Para a autora, embora o conceito de gênero seja bastante discutido, nos materiais didáticos, voltados para os anos de alfabetização, o conceito é pouco delineado. A partir da análise de Meyer (2016) observou-se que o conceito de gêneros discursivos do material não se baseia na concepção de gênero proposta por Bakhtin. Os materiais analisados pela pesquisadora foram: “Guia de Planejamento e Orientações didáticas – Professor Alfabetizador (1^a série)” e a “Coletânea de atividades (1^a série), ambos de 2010.

Uma vez feita uma apresentação geral dos trabalhos utilizados na pesquisa, seguimos para a análise do conceito gêneros discursivos/textuais nos objetivos, hipóteses dos trabalhos.

5. 2 O CONCEITO DE GÊNERO NOS OBJETIVOS E PROBLEMAS DE PESQUISA DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS

A análise que apresentamos nessa subseção procura responder ao objetivo específico: identificar como o conceito de gênero discursivo é abordado nos objetivos, problemas e teses das pesquisas selecionadas. Na análise observamos duas tendências: *gêneros como processo discursivo*, que aborda o conceito como parte do desenvolvimento discursivo da criança; e *gênero como conteúdo didático*, que o aborda como instrumento didático para o trabalho com alfabetização.

5. 2. 1 Gêneros: processo discursivo

Os trabalhos cuja abordagem focou os gêneros como *processos discursivos* (GIOVANI, 2010; LIMA, 2014) apresentaram em seus objetivos de pesquisa uma preocupação com a circulação das crianças pelos gêneros discursivos/textuais como formas discursivas. Assim, tomando como unidade de contexto o trecho em que são explicitados os objetivos da pesquisa, podemos analisar as palavras que se ligam ao conceito gênero.

[...] o interesse em conhecer o percurso ontogenético dos **gêneros discursivos** – escritos – durante o processo de apropriação da escrita visa alcançar alguns objetivos traduzidos da seguinte forma:

- Compreender o **processo ontogenético** dos gêneros discursivos escritos na alfabetização.
- Conceber a apropriação da escrita de base discursiva não só como prática, mas também como cognição, como modo ontogênico de constituição da subjetividade.
- Refletir sobre processos ontogênicos que envolvem a linguagem. (GIOVANI, 2010, p. 18, grifo nosso)

No objetivo da pesquisa de Giovani (2010, p. 18), podemos observar que o conceito gênero está diretamente relacionado aos seguintes termos: *discursivos*, *processo ontogenético*, o que nos leva a inferir que nesse trabalho há uma preocupação em investigar o gênero para além de conteúdo disciplinar. Ou seja, é um olhar para o processo de apropriação do gênero enquanto discurso.

Realizando o mesmo procedimento em Lima (2014), observamos que no objetivo da pesquisa, embora demonstre um olhar voltado para a produção do discurso da criança, não aparece no objetivo o termo gênero: “O objetivo deste estudo é refletir sobre a produção discursiva escolar de crianças em processo de alfabetização, durante os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, numa escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro.” (LIMA,

2014, *resumo*). Assim, optamos por analisar nesse trabalho, o trecho em que a autora fala da tese defendida pela autora a partir do estudo, pois a consideramos reveladora do propósito da pesquisa:

A tese do estudo que aqui se descortina é que os processos de alfabetização das crianças, desde o princípio, envolvem a circulação pelos **gêneros do discurso** (BAKHTIN, 2012), que transitam do seu modo oral para o modo escrito como **processos heterogêneos** de constituição e podem ser compreendidos por relações intergenéricas (CORRÊA, 2004). (LIMA, 2010, p.15, grifo nosso)

Podemos apontar que, na análise do trecho que explicita a tese, foram os termos que remetem ao: *discurso, alfabetização, processo heterogêneo*. Assim, compreendemos que Lima (2014) focalizou em sua pesquisa os gêneros como processo discursivo, reconhecendo que as crianças desde o início da alfabetização acessam e usam diversos gêneros discursivos para se comunicar e lidar com a língua escrita, deixando sua marcas e cruzando os gêneros à medida que os descobrem.

Desse modo, os objetivos dos dois trabalhos, Giovani (2010) e Lima (2014), apresentaram uma perspectiva de gênero como enunciado concreto, reconhecendo que na escola deve ser pensado para além de conteúdo disciplinar, como *processo discursivo*.

A seguir apresentamos os trabalhos organizados na categoria de gênero como *conteúdo disciplinar*

5. 2. 2 Gêneros: instrumento de ensino

Nos trabalhos cujo enfoque foi direcionado para os gêneros discursivos como *conteúdo didático*, os objetivos das pesquisa apresentaram termos que remetem a estratégia de ensino dos conteúdos específicos da alfabetização e dos próprios gêneros.

Na pesquisa de Meyer (2016, p. 20) há uma questão seguida de algumas hipóteses, que a autora faz sobre os gêneros discursivos na alfabetização. Por meio da análise do conteúdo, observamos uma preocupação com a articulação entre gênero e conteúdo para aprendizagem da língua escrita.

Frente ao que encontrei e estudei durante este período e pensando sobre as dificuldades que apareceram em minha prática, alguns questionamentos ficaram em aberto e deram origem a esta pesquisa. As questões podem ser assim formuladas:

- De que maneira os gêneros discursivos chegam à alfabetização?
- Como os **gêneros** se articulam (ou não) com os **conteúdos específicos** desta fase de ensino?

Minhas hipóteses iniciais são de que:

- Os gêneros chegam à sala de aula de forma fragmentada, com uma ênfase em determinados aspectos em detrimento de outros, de sorte que deixa de ser concebido em sua totalidade.
- O trabalho com os gêneros não é articulado com o ensino dos conteúdos específicos da alfabetização, sendo que, em virtude da ênfase dada aos gêneros, o trabalho com a alfabetização fica prejudicado. (MEYER, 2016, p.20, grifo nosso)

No trecho que a autora problematiza o tema, temos os seguintes termos ligados ao conceito de gênero: *conteúdos específicos*, evidenciando uma concepção de gênero como conteúdo didático e que deve ser articulado ao trabalho de alfabetização para garantir que os conteúdos específicos não fiquem em segundo plano, ou seja, não seja prejudicados.

No trabalho de Monteiro (2015, p. 20), assim como em Meyer (2016), os gêneros discursivos são articulados à estratégia didática para aquisição da escrita. No trecho em que a autora trata dos objetivos, os termos que se relacionam ao conceito analisado são: *atividades didáticas, processo de alfabetização e Circuito Curricular Mediado por Gênero*.

PERGUNTA GERAL

Como **atividades didáticas** aplicadas na perspectiva da alfabetização e do letramento, mediadas por diferentes **gêneros**, podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização?

PERGUNTAS ESPECÍFICAS

- Quais as transformações provocadas nas aulas de alfabetização a partir de uma intervenção pedagógica orientada pelo **CCMG**? (MONTEIRO, 2015, p.20, grifo nosso)

Dessa forma inferimos que no trabalho de Monteiro (2015) a autora também vincular o conceito gênero discursivo a conteúdo disciplinar, de modo a lançar mão de um Circuito Curricular mediado por Gênero para garantir que as atividades didáticas mediados pelos gêneros discursivos auxilie na alfabetização.

Na pesquisa de Santos (2010, p. 16), no trecho em que a autora se refere aos objetivos de sua investigação, o gênero é abordado como um conteúdo a ser trabalhado na alfabetização, de forma que os termos próximos ao conceito de gênero são: *encaminhamento procedimental, sistêmica e textual*. Assim o gênero na pesquisa parece inserir-se em contexto de estratégias didática.

[...] pretende-se aqui descrever a proposição de encaminhamento metodológico para o processo de apropriação da língua escrita numa classe de alfabetização, tendo a lenda como gênero-instrumento na ação didático-pedagógica. Desse objetivo geral, desdobram-se três objetivos específicos:

- i) identificar características do gênero textual lenda que justificam seu uso com esse público;

- ii) descrever o **encaminhamento procedimental** das atividades com o **gênero** lenda no dia a dia da alfabetização, considerando a dupla via – **sistêmica e textual** – desse processo;
- iii) identificar as implicações de um encaminhamento metodológico do processo de alfabetização por meio de lendas na produção de textos. (SANTOS, 2010, p.17, grifo nosso)

Ao relacionar o gênero lenda a gênero-instrumento, a autora evidencia sua escolha por trabalhar numa perspectiva de conteúdo disciplinar com o conceito em análise.

No trabalho de Santos (2013), os termos que se relacionam ao conceito gênero discursivo, no trecho que trata do objetivo da pesquisa, são: *mudança metodológica, conteúdo e novas metodologias*. Assim, notamos que no trabalho o conceito é abordado como conteúdo do programa de formação continuada de modo a oferecer ao professor ferramentas para trabalhar com os gêneros discursivos em sala de aula.

Objetivo, assim, responder à seguinte questão da pesquisa: O programa de formação continuada, Pró-Letramento, implantado pela SEMEC de Rondonópolis – MT, tem contribuído para a **mudança metodológica** do professor no que se refere ao trabalho com os **gêneros textuais**? Diante do exposto, o objetivo principal dessa pesquisa é investigar se o programa de formação continuada de professores dos anos iniciais, Pró-Letramento, implantado na rede municipal de ensino da cidade de Rondonópolis – MT, tem contribuído de forma efetiva para o acréscimo de **novas metodologias** na prática docente, notadamente para o trabalho com os **gêneros textuais**, os quais privilegiam o uso da língua nos seus aspectos social, interacional e funcional.

A partir deste objetivo principal seguem-se os específicos:

- a) Analisar o material oferecido pelo Programa Pró-Letramento, com vistas a verificar se e como os gêneros textuais são abordados e quais metodologias são sugeridas para o trabalho desse **conteúdo** em sala de aula;
- b) Observar de que maneiras os gêneros textuais vêm sendo explorados em sala de aula pelas professoras alfabetizadoras no primeiro ciclo do ensino fundamental.
- c) Averiguar se o programa Pró-Letramento está sendo significativo, no que diz respeito ao acréscimo de novas metodologias no trabalho dos professores em sala de aula. (SANTOS, 2013, p. 23-24, grifo nosso)

Observamos que em Santos (2013), o conceito é claramente relacionado ao conteúdo disciplinar que auxilia na aquisição da escrita pelas crianças em fase de alfabetização.

Em Gedoz (2011), temos alguns termos que se ligam ao conceito gênero de modo a concebê-lo como conteúdo de ensino nos curso de formação continuada: *objeto de ensino, encaminhamento teórico-metodológico e texto como unidade de ensino*.

A fim de responder a esses questionamentos, o objetivo geral do presente estudo é o de investigar se o processo de formação continuada, envolvendo professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, está subsidiando-os com **encaminhamentos teóricos e metodológicos**, de modo que reconheçam e incorporem em suas aulas os **gêneros discursivos** como **objeto de ensino** e o texto como **unidade de ensino** [...] (GEDOZ, 2011, p. 18, grifo nosso)

Assim como na pesquisa anterior, os gêneros discursivos em Gedoz (2011) também se voltam para o conceito como conteúdo disciplinar que garante o ensino da língua na alfabetização.

Na pesquisa de Varejão (2014), no trecho em que a autora trata dos objetivos do trabalho, observamos o conceito de gênero relacionados aos termos: *abordagem enunciativo-discursiva, estratégias didáticas e formação continuada*.

Identificar os movimentos interrelacionados entre professores e pesquisadores-formadores nos espaços de formação continuada que partem de uma abordagem enunciativo-discursiva, analisando e compreendendo (im)possíveis (im)pactos no ensino da Língua Materna nos Anos Iniciais a alunos de classes populares.

[...]

- i. Investigar as abordagens dos **gêneros discursivos** nas **estratégias didáticas** da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- ii. Analisar as produções de **gêneros discursivos** orais e escritos por docentes em formação continuada de abordagem **enunciativo-discursiva**;
- iii. Discutir situações sociodiscursivas de uma pesquisa-formação continuada e sua dialogia ‘indireta’ com o aluno-criança da/na escola;
- iv. Identificar os tempos-espacos de (não)produção de discursos orais e escritos – do dialogismo aos **gêneros discursivos** -, relacionando-os ao poder argumentativo e inferencial da criança de classes populares no contexto das políticas educacionais contemporâneas. (VAREJÃO, 2014, p. 33, grifo nosso)

Tais escolhas estão relacionadas ao foco do trabalho tendo os gêneros discursivos como conteúdo de ensino na formação continuada e voltado para subsidiar o professor na aplicação de atividades em sala de aula.

Na pesquisa de Luz (2014), analisando o conceito no objetivo do trabalho encontramos os seguintes termos: *Provinha Brasil e livros didáticos*.

Esta dissertação objetiva elencar e discutir os **gêneros textuais** presentes na Avaliação da Alfabetização Infantil, denominada **Provinha Brasil** em cinco anos de aplicação (2008-2012). Trata-se de um estudo correlato dos referidos documentos com o livro didático utilizado no 1º e 2º ano do ensino fundamental nas escolas da rede municipal de Aracaju e o reflexo desses elementos na prática docente.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Mapear os **gêneros textuais** da **Provinha Brasil** em cinco anos de aplicação (2008-2012);
- b) Analisar a proposta de leitura de **gêneros textuais** nos **livros didáticos**: “Aprender a ler”, destinado a alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, e “ABCD: livro A”, destinado a alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, adotados na rede municipal de Aracaju;
- c) Entrevistar professores do 2º ano para verificar de que modo eles veem o estudo dos gêneros textuais nas referidas séries.
- d) Estabelecer uma correlação entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (documento parametrizador) e os três instrumentos da pesquisa: gêneros textuais na Provinha Brasil, análise dos livros didáticos, entrevista com duas professoras (LUZ, 2014, p. 16-17, grifo nosso).

Assim, como nos trabalhos categorizado como *conteúdo didático* Luz (2014) tem uma proposta de abordagem dos gêneros discursivos que o relaciona a estratégia didática, conteúdo disciplinar, ao buscar nos livros didáticos e avaliação os gêneros constantes nesses materiais.

Desse modo, ao analisar como se constitui o conceito de gênero nos objetivos, problemas e hipóteses de pesquisa, ao todo foram sete trabalhos reunidos na categoria gênero como *conteúdo disciplinar*, a saber: Santos (2010), Gedoz (2011), Santos (2013), Varejão (2014), Luz (2014), Monteiro (2015) e Meyer (2016) cujo enfoque foi direcionado para o gênero como estratégia didática para ensino da língua, como conteúdo didático para auxiliar na alfabetização.

Uma vez analisado o conceito nos objetivos, problemas e hipóteses das pesquisas e verificadas as duas abordagens; passamos para uma análise dos aportes teóricos encontrados nos trabalhos.

5.3 APORTES TEÓRICOS DAS PESQUISAS

A fim de facilitar a visualização dos referenciais teóricos mais recorrentes nos trabalhos, elaboramos o Quadro 7 que permite identificar Bakhtin, Bazerman, Bronckart, Schneuwly, Dolz e Noverraz, além da corrente teórica Linguística Sistêmica Funcional como os aportes teóricos mais representativos das correntes teóricas utilizadas para conceituar os gêneros discursivos/textuais nos trabalhos.

Quadro 7: Referenciais teóricos mais recorrentes nas teses e dissertações

Trabalhos	Bakhtin	Bazerman	Bronckart	Schneuwly, Dolz	Linguística Sistêmica Funcional
Giovani (2010)					
Lima (2014)					
Meyer (2016)					
Santos (2010)					
Santos (2013)					
Gedoz (2011)					
Varejão (2014)					
Monteiro (2015)					
Luz (2014)					

Fonte: quadro elaborado pela autora

Com base no Quadro 7, relativo aos referenciais teóricos, observamos nas pesquisas o filósofo Bakhtin (1997) como autor citado de forma recorrente. Contudo, por meio de análise dos trabalhos, é possível observar duas abordagens diferentes quanto ao gênero discursivo: uma voltada para os gêneros discursivos como vivência, sem o caráter de conteúdo disciplinar, como nas pesquisas de Giovani (2010) e Lima (2014); e outra tendência, observada em Meyer (2016), na qual o gênero é abordado com um caráter mais disciplinar, de ensino sistemático. Enquanto na primeira abordagem, os gêneros discursivos são considerados um instrumento de comunicação, e deste modo, mesmo no interior de um tratamento didático de ensino intencional não se deve desconsiderar sua natureza de enunciado concreto. Na segunda abordagem os gêneros discursivos são considerados como conteúdo disciplinar, que devem ser ensinados sistematicamente visando a transposição didática (MEYER, 2016).

Desse modo, compreendemos que conceber os gêneros discursivos como enunciado concreto é diferente de concebê-los como recurso didático, no último caso corre-se o risco de perder sua natureza sócio-histórica, sua concretude, ou seja, os gêneros como vivência, como formas discursivas utilizadas para um fim real. As abordagens das pesquisas que se voltaram para o gêneros discursivos como enunciado concreto demonstraram uma preocupação para a produção textual não como tarefa, mas como a produção de um discurso, como ato responsivo de quem se coloca em posição de enunciar, responder por meio de suas contrapalavras.

Os trabalhos em que houve uma articulação entre autores de outras correntes teóricas prevaleceu uma visão voltada para gêneros discursivos como conteúdo disciplinar, visando a transposição didática do conceito como instrumento para o ensino da língua escrita.

Ainda sobre o embasamento teórico das pesquisas, observamos que esse podem ser organizados em torno de quatro abordagens: a) filosófica, b) sociorretórica, c) sociointeracionista e d) Linguística Sistêmica Funcional (LSF).

Conforme podemos observar no quadro, houve trabalhos nos quais mais de uma corrente teórica foi citada como em Guedoz (2011), que articulou autores do sociointeracionismo e sociorretórica, além de Monteiro (2015) que articulou o sociointeracionismo com a teoria LSF. Já o teórico mais referenciado em diálogo com as diferentes correntes foi Bakhtin (1997).

Assim, passamos para uma apresentação das contribuições destes referenciais e abordagens para as pesquisas analisadas.

a) Abordagem filosófica

O autor Mikhail Bakhtin (1997) foi o mais referenciado nos trabalhos. Para o teórico os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis ligadas aos diferentes campos da atividade humana. A abordagem do autor tem uma perspectiva filosófica dos gêneros, pois situa tal discussão num âmbito mais amplo das atividades linguísticas, que resultam nos gêneros discursivos.

Na pesquisa de Giovani (2010), o autor é citado como o primeiro a dar um sentido mais amplo para o conceito de gênero agregando na definição do conceito aos textos de uso cotidiano. Assim, todos os textos elaborados e utilizados pelos sujeitos em seu dia-a-dia possuem certas características (tema, estrutura composicional e estilo) que os constituem em gêneros discursivos. Segundo a autora, a teoria bakhtiniana conceitua os gêneros discursivos como ferramenta de comunicação: “propõe uma conceituação de gênero como dispositivo de comunicação sócio-histórica e ideologicamente situado, o que, por sua vez, pressupõe a consideração da natureza constitutivamente heterogênea da linguagem.” (GIOVANI, 2010, p. 32)

Bakhtin (1997) também é citado nos trabalhos de Lima (2010), Santos (2010), Gedoz (2011), Varejão (2014) e Meyer (2016), para embasar o conceito de gêneros discursivos como constituídos pelas diferentes formas de se utilizar a linguagem nas interações sociais. Estes são caracterizados por aspectos particulares que dizem respeito ao conteúdo temático, função, estilo e composição. Assim, em tais pesquisas os gêneros discursivos foram abordados baseados na seguinte definição de Bakhtin (1997): “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Além de embasar o conceito de gênero discursivo/textual a perspectiva filosófica de Mikhail Bakhtin (1997) também embasa questões de linguagem nas pesquisas. Assim, o ensino da língua é pensado a partir da interação social e de seus propósitos, ressignificando a aprendizagem da escrita na escola, não mais como exercícios descontextualizados.

b) Abordagem sociorretórica

O segundo autor mais recorrente nas pesquisas foi Charles Bazerman, com uma abordagem sociorretórica dos gêneros discursivos. Nas pesquisas analisadas o autor foi citado para definir gêneros como estruturas que possuem padrões e pelas quais organizamos nossas ações no mundo. Nas pesquisas de Varejão (2015) e Gedoz (2011) as autoras utilizam o conceito de “sistemas de gêneros” embasadas em Bazerman (2009), para referirem-se ao

sistema formado por um conjunto de gêneros discursivos, elaborados por um indivíduo em determinado contexto, seja profissional, familiar, entre outros. Para o teórico da abordagem sociorretórica, o sistema de gêneros “compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos” (BAZERMAN, 2009, p. 32). O “sistema de gêneros” se encontra no interior de um “sistema de atividade”, na qual os gêneros discursivos são organizados e realizados, o que para a sociorretórica significa uma tipificação das ações sociais sobre determinado contexto.

Nas pesquisas de Luz (2014) e Monteiro (2015), Bazerman (2009) é citado para embasar os gêneros como “fatos sociais”, uma vez que este é fruto dos atos de fala dos sujeitos em contexto de comunicação. Ou seja, os gêneros são vistos como construções psicossociais que auxiliam na elaboração de ações tipificadas sobre situações recorrentes de fala, pois de acordo com Bazerman (2006, p. 31),

Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros [...], 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 em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas e seus propósitos práticos.

Assim, podemos compreender que os gêneros discursivos ligam as ações do indivíduo ao contexto social em que atua. Assim os atos de fala são realizados por meio de formas textuais padrões, tipificadas, ou seja por meio dos gêneros, que no cotidiano compõem “conjuntos de textos” e compõem um “sistema de texto”.

c) Abordagem sociointeracionista

Foi ainda possível observar uma abordagem voltada para o sociointeracionismo, com embasamento em Bernad Schneuwly, Joaquim Dolz (2009) e Jean Paul Bronckart (2003).

Nas pesquisas de SANTOS (2010), GEDOZ (2011), SANTOS (2014), a abordagem sociointeracionista embasou os gêneros discursivos como (mega)instrumento de ensino e aprendizagem, uma vez que apresentam os agrupamentos e as sequências didáticas para o trabalho com gêneros discursivos em contexto de ensino. Tal abordagem se caracterizou por embasar, nas pesquisas, na transposição didática do conceito de gênero discursivo. Nessa corrente, o gênero é abordado com foco na diversidade dos textos e das relações destes com seu contexto de produção. Tal corrente tem uma preocupação voltada para as ações de ensino dos gêneros discursivos.

d) Abordagem da Linguística Sistêmica-Funcional

A abordagem Linguística Sistêmica-Funcional (LSF) foi citada na pesquisa de Monteiro (2015) para embasar o funcionamento dos gêneros discursivos no interior de dois contextos: o de situação e o de cultura. A situação, circunstâncias contextuais, nos auxiliam a compreender os sentidos construídos a partir do texto. Já a cultura determina nossas ações com a linguagem, que são influenciadas por nossas experiências familiares, grupos sociais, nosso repertório cultural.

Segundo Gouveia (2009, p. 14) citado por Monteiro (2015) A LSF seria:

uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico. Em concreto, trata-se de uma teoria de descrição gramatical, uma construção teórica-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em funções de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso (GOUVEIA, 2009, p.14).

Na LSF os gêneros discursivos/textuais são produtos da interação social, assim, eles cumprem a função de atender aos objetivos comunicativos e às diferentes necessidades de registro escrito dos sujeitos. Ao lançarem mão de teóricos advindos de diferentes correntes para respaldar o trabalho com gêneros discursivos/textuais, tais pesquisas reforçam a ideia de que, no contexto da alfabetização, ao se fazer a transposição didática do conceito torna-se necessário um diálogo com diferentes perspectivas teóricas sobre os gêneros.

Compreendemos, que na alfabetização tal conceito está relacionado ao conteúdo disciplinar, a um trabalho sistemático, como é possível observar em uma leitura mais detalhada dos trabalhos categorizados como *sala de aula*.

5.4 CONVERGÊNCIAS E ESPECIFICIDADES DOS TRABALHOS QUE FOCALIZAM GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NA SALA DE ALFABETIZAÇÃO

Nessa seção, realizamos algumas considerações a respeito dos trabalhos que compuseram a categoria *sala de aula*. Tal categoria foi composta por quatro pesquisas nas quais foram desenvolvidas atividades com produção textual, em contexto de sala de alfabetização, e analisadas as experiências das crianças em relação aos gêneros discursivos/textuais (GIOVANI, 2010; SANTOS, 2010; LIMA, 2014; MONTEIRO, 2015). Os trabalhos organizados nesse bloco apresentaram como elemento comum o foco nas produções textuais de crianças dos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos do E. F., explicitando o processo de aprendizagem dos gêneros discursivos/textuais. A leitura dos trabalhos teve o seguinte propósito: compreender como o conceito de gênero discursivo/textual contribui para o

desenvolvimento das propostas pedagógicas, presentes nas dissertações e teses desenvolvidas em contexto de sala de aula. Para tal, realizamos uma leitura interpretativa baseada em Salvador (1980), além de uma análise do termo gênero em cada trabalho. Assim, todas as vezes que o conceito gênero aparecia nos trabalhos o isolávamos, como *Unidade de registro* e localizávamos seu parágrafo, como *Unidade de contexto* (BARDIN, 2011). Diante dos excertos em que a palavra gênero foi localizada buscamos os termos próximos utilizados a fim de que compreender como o conceito se constituía naquele trecho.

A compilação de todos os excertos em que a palavra gênero apareceu permitiu verificar a existência de duas abordagens diferentes: gênero como *enunciado concreto* (GIOVANI, 2010, LIMA, 2014) e como *conteúdo disciplinar* (SANTOS 2010, MONTEIRO, 2015), como veremos a seguir. A primeira abordagem remeteu à ideia do gênero como vida, discurso, enunciado - que se apreende na vivência em situações interativas. Na segunda abordagem o conceito foi relacionado de forma mais acentuada na sistematização do ensino de gêneros discursivos/textuais, como conteúdo disciplinar, e auxiliar no ensino da Língua Portuguesa.

A leitura do primeiro trabalho (GIOVANI, 2010) corroborou para constatar a existência das tendências citadas, uma vez que a autora tece críticas à primeira abordagem que trata os gêneros discursivo/textuais como: *fórmula mágica* (p.28), *suporte teórico-disciplinar* (p.34), *objeto de ensino* (p.35), *vetor de proposições didático pedagógica* (p.35), propondo um outro olhar para os gêneros como vida e enunciado concreto - conforme apresentamos a seguir.

a) Gênero como *enunciado concreto*: abordagem bakhtiniana

O primeiro trabalho analisado, intitulado *A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização*, de autoria de Giovani (2010), analisou a produção textual de três crianças em processo de apropriação do código alfabético - entre as hipóteses silábica ou silábico-alfabética). Como já exposto, o objetivo da autora foi observar como as crianças manipulavam o gênero discursivo, quando no início do contato com a língua escrita, partindo da problematização:

...se o próprio gênero é transformado e modificado e assim, até os escreventes experientes podem sentir dificuldades ao lidar com a engrenagem - tema, composição e estilo - como é o manuseio dessa engrenagem pela criança? (GIOVANI, 2010, p. 127).

Ao apresentar o objetivo geral da pesquisa - “Compreender o processo ontogenético dos gêneros discursivos escritos na alfabetização” (GIOVANI, 2010, p.18) - a autora compartilha da visão de Luria (1986) sobre o desenvolvimento da linguagem na criança, que se dá pela assimilação dos conhecimentos construídos pela humanidade e pela interação comunicativa com os adultos. Com base nesta concepção, a autora reflete sobre a ontogênese dos gêneros discursivos escritos, compreendendo estes como socialmente construídos, destinados à comunicação e ligados ao desenvolvimento da escrita. Assim, podemos compreender que sob o olhar de Giovani (2010) a ontogênese dos gêneros, desde sua origem, está relacionada à ontogênese da escrita e por este caminho a autora investiga a manipulação que a criança faz dos gêneros discursivos, para saber como estes se desenvolvem na criança em processo de alfabetização. Inferimos daí que tal posicionamento é o que leva a autora a olhar para os gêneros discursivos como um enunciado concreto, preocupando-se com os conhecimentos que as crianças mobilizam ao produzirem seus textos. Nas palavras da autora “[...] gêneros discursivos se aprende na convivência com eles e não pelo ensino de suas características, congelando o que eles tem de vida” (GIOVANI, 2010, p. 233).

No âmbito dos referenciais teóricos, que embasam o conceito de gênero, no trabalho de Giovani (2010) o teórico mais recorrente, que contribui para a concepção de gênero discursivo/ textual é Bakhtin (2003). A pesquisadora considera a aprendizagem do gênero como um processo de natureza dialógica, pois se vivencia nas relações humanas.

Para Giovani (2010), os gêneros discursivos não se configuram apenas pelos aspectos estruturais - como será visto mais adiante na análise das produções das crianças -, mas como um processo mais complexo que envolve também aspectos não linguísticos, contextuais. Porém, segundo a autora nos últimos tempos o ensino dos gêneros discursivos se tornou uma fórmula para resolver o problema de ensino da língua materna, dado que o conceito remete a uma concepção mais ampla de língua, envolvendo leitura, produção e análise linguística.

Assim, por meio de uma leitura interpretativa compreendemos que na pesquisa de Giovani (2010) ensinar e aprender gêneros discursivos vai além de estudar suas estruturas internas, uma vez que estes são construídos na/pela interação humana. Assim, abordá-los como objeto de ensino é arriscar-se a desconsiderar seu aspecto dialógico, como se resumissem a elementos de textualização, mas apenas gramaticais.

Deste modo, diante das diferentes abordagens teóricas sobre gêneros discursivos/textuais a autora faz uma escolha pela definição de gêneros baseada em Bakhtin (2003), ainda que reconheça possíveis diálogos com outras teorias. Nas palavras da autora:

Apesar da existência de todas essas teorias sobre gêneros, muitas delas bem consolidadas no âmbito da pesquisa, optamos por partir do conceito de gêneros proporcionado por Bakhtin (2003), dialogar, talvez, de alguma forma, com todas as demais teorias e criar a nossa própria forma de trabalhar os gêneros no processo ensino/aprendizagem da língua materna. É com a consciência de que não há apenas um único caminho e que, em se tratando de gênero não se ensina, mas se vive, que o trabalho será delineado no corpo deste trabalho (GIOVANI, 2010, p.30).

Assim, podemos observar uma posição clara da pesquisadora: gênero não se ensina, se vive. O que nos leva a inferir que ao longo da pesquisa seu olhar se voltou para o gênero como *enunciado concreto*. Ao colocar os gêneros discursivos dessa forma, a autora dá ênfase na vivência que as crianças fazem do gênero - no sentido de sua apreensão, o que implica na não linearidade do processo de aprendizagem - como em abordagens que sistematizam seu ensino. Para a autora, o conceito de gênero discursivo/textual vai além do campo teórico-disciplinar e didático-metodológico, no qual os gêneros discursivos são considerados conteúdo disciplinar que garantem a inserção do indivíduo no mundo letrado. Segundo Giovani, 2010, p. 232-233):

A lição que tiramos desse trabalho é que ensinar gêneros, ficando apenas no estudo de suas características formais é insuficiente. Temos como circular por eles, vivenciá-los, torná-los parte da nossa vida – gênero não é vida? – e se a criança tiver oportunidade de dialogar com esse tipo de experiência, caminhará, com toda a certeza, com suas próprias pernas, rumando a autonomia e alteridade. Em outras palavras, gêneros discursivos se aprende na convivência com eles e não pelo ensino de suas características, congelando o que eles têm de vida. E por que não a escola incorporar essa realidade?

A autora reconhece a importância de dialogar com as abordagens que sistematizam o ensino dos gêneros discursivos, mas é preciso cuidar para que estes não se tornem uma receita, diferente do que a autora defende, quando fala sobre a necessidade de se vivenciar os gêneros e não estudá-los de maneira mecânica e, assim correndo o risco de excluir o que é essencial nesses: a interação humana. Nas palavras de Giovani (2010, p. 94-95):

[...] os gêneros são mais ou menos imediatamente referenciáveis e referenciados cotidianamente nas práticas de linguagem de tal forma que podemos frequentemente nomeá-los sem muita hesitação, porém, eles nunca se prestam à definição sistemática e geral por causa de seu caráter multiforme, maleável e ‘espontâneo’. Sua descrição se faz sempre a posteriori, como explicitação da evidência cotidiana que permite seu reconhecimento e por meios de enfoques locais que não podem visar à descrição ou mesmo à explicação de regularidades mais gerais da linguagem.

A partir de tais reflexões, vemos no trabalho de Giovani (2010) uma preocupação com a vivência dos gêneros discursivos pelas crianças, que não deve ser linear, como propõe a escola. Nesse sentido, Giovani (2010) adota o conceito de gênero presente em Bakhtin (2003), considerando os gêneros discursivos como formas relativamente estáveis de enunciados

construídos na e pela necessidade de comunicação, ou seja, gênero é vida. Na pesquisa, o funcionamento dos gêneros é comparado a uma engrenagem, cujas peças são: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Estes três elementos ocorrem interligados e conferem identidade ao gênero, ou seja, por eles é possível saber de que gênero se trata um determinado discurso. Tais elementos estão correlacionam ao contexto de produção, assim, quanto mais habilidades se tem em manipular tais engrenagens mais se domina um gênero e, portanto, é a manipulação de tais engrenagens que a autora analisa nos textos das crianças.

Uma vez apresentado o referencial da pesquisa, realizamos a análise de como conceito de *gênero discursivo/textual* é definido. Assim, isolamos os trechos (*Unidades de contexto*). E em seguida isolamos a palavra *Unidade de registro*; para, desse modo analisar os termos que guardavam relação com o conceito.

Quadro 8: Excertos relativos ao conceito de gênero discursivo em Giovani (2010)

<i>O que apresentamos aqui é apenas uma pequena parte do todo. Levar o gênero para a sala de aula foi trabalhar com a vida, com dia a dia e não com um saber único e exclusivamente compartimentado (GIOVANI, 2010, p.71. Grifo nosso).</i>
<i>Concluindo, então, reforçamos que a concepção do gênero com seu caráter multiforme, maleável e espontâneo deve estar presente em todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem na escola, e isso desde a apropriação da língua materna – escrita – que é o foco de nossos estudos (GIOVANI, 2010, p.101. Grifo nosso).</i>
<i>Em outras palavras, gêneros discursivos se aprende na convivência com eles e não pelo ensino de suas características, congelando o que eles têm de vida (GIOVANI, 2010, p. 233. Grifo nosso).</i>
<i>Apesar da existência de todas essas teorias sobre gêneros, muitas delas bem consolidadas no âmbito da pesquisa, optamos por partir do conceito de gêneros proporcionado por Bakhtin (2003), dialogar, talvez, de alguma forma, como, todas as demais teorias e criar a nossa própria forma de trabalhar os gêneros no processo ensino/aprendizagem da língua materna. É com a consciência de que não há apenas um único caminho e que, em se tratando de gênero, não se ensina, mas se vive, que o trabalho será delineado no corpo deste trabalho. (GIOVANI, 2010, p.30)</i>
<i>É exatamente aí que entra em cena o dialogismo bakhtiniano que propõe uma conceituação de gênero como dispositivo de comunicação sócio-histórica e ideologicamente situado, o que, por sua vez, pressupõe a consideração da natureza constitutivamente heterogênea da linguagem. (GIOVANI, 2010, P.33)</i>
<i>Bakhtin foi o primeiro a empregar a palavra gênero com um sentido mais amplo. Superficialmente falando, para o autor, todos os textos produzidos pelo ser humano – sejam orais ou escritos – apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes gêneros discursivos, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o tema, a estrutura composicional e o estilo (GIOVANI, 2010, p. 88)</i>
<i>Antes de mergulhar nas produções escritas das crianças, é importante dedicar algumas palavras sobre o gênero discursivo. Este – tipo relativamente estável de enunciado – elaborado por cada esfera de utilização da língua, será aqui relacionado a uma engrenagem na qual estão imbricadas três peças que giram simultaneamente: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. A inter-ligação desses três elementos da engrenagem é que proporciona o aparecimento e reconhecimento de um gênero. Porém, não podemos deixar de admitir que, embora os três sejam relacionados, pode aparecer um sobressalto de um elemento em relação aos outros, dependendo da situação e do domínio. (GIOVANI, 2010, 127)</i>
<i>Os estudos de Bakhtin (1993) examinam a forma num plano estético, como forma artisticamente significativa, ou seja, utilizar os gêneros do discurso para falar, implica considerar que todos os enunciados que são produzidos na sociedade dispõem de uma forma relativamente estável de estruturação de um todo. (GIOVANI, 2010, p.202)</i>

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Diante do Quadro 8 observamos que o conceito gênero discursivo/textual está ligado a: *trabalhar com a vida; não se ensina, se vive; dispositivo de comunicação sócio-histórica; aprende na convivência; o tema, a estrutura composicional e o estilo; tipo relativamente estável de enunciado; e forma relativamente estável*. Tais termos remetem ao que consideramos na presente pesquisa gênero com *enunciado concreto*, pertencente à concretude das relações humanas, nelas construídos e por elas apreendidos.

A partir das ideias apresentadas, compreendemos que Giovani (2010) tem seu olhar voltado para as questões da enunciação, para aquilo que a criança vivencia no momento da sua escrita. Assim, consideramos que, nesse trabalho, o conceito de gênero se constitui como *enunciado concreto* - o que poderemos observar na sequência de análise das produções propostas pela pesquisadora.

Passamos agora para a *leitura interpretativa* da análise que a autora faz das propostas de produção de textos realizadas pelas crianças. Na pesquisa de Giovani (2010), as crianças produziram diferentes textos numa oficina organizada pela pesquisadora. Para analisar tais produções, a autora acompanhou o processo de aprendizagem de três crianças, que apresentaram diferentes formas de operar os gêneros discursivos: a criança ³V. valorizou em sua escrita o tema solicitado nas discussões, buscando reproduzir o conteúdo discutido. No percurso da criança J., houve uma preocupação maior com a estrutura composicional, elementos que a professora da turma valorizava no trabalho de alfabetização. Já a criança F. apresentou uma certa liberdade em circular por entre outros gêneros discursivos, dialogando com estes e priorizando o estilo de sua produção.

As hipóteses que a pesquisadora levanta sobre as produções das crianças, ao olhar o conteúdo temático, construção composicional e estilo nos trazem contribuições para compreender como a concepção de gênero discursivo/textual no desenvolvimento e análise das propostas pedagógicas presente no trabalho.

Nas produções de F., a autora observou que a criança, ao escrever a parte favorita de uma história lida anteriormente, tomou uma posição responsiva diante do enunciado anterior e dialogando com este produziu seu enunciado. Mesmo contendo problemas de coerência na escrita do texto, para Giovani (2010) foi importante olhar para além dos elementos estruturais, pois segundo a autora, todo texto é constituído também pelo não verbal, ou seja, pelo contexto

³ Na pesquisa de Giovani (2010), a autora acompanhou a trajetória de três crianças nas oficinas de produção textual, essas foram apresentadas pelas iniciais V., J. e F.

em que foi escrito, nesse caso, pela escolha de F. em escrever sobre sua parte predileta, tornando-a tema de seu texto.

Ainda que a coerência seja prejudicada pelo uso de um anafórico que não conseguimos recuperar – ele – pode-se dizer que a estrutura apresenta uma ordem na sucessão dos acontecimentos. Além disso, pensando no que diz Bakhtin (2003), o tema de uma enunciação não é só determinado pelas formas linguísticas que entram na composição como as palavras, entonações, mas também por elementos não verbais da situação, que nada mais são que o contexto de produção desse texto. Assim, para recuperar, de fato, o tema desse enunciado é preciso reportar-se à situação de produção vivida por F. Só assim esse ‘ele’ apresentado por ela ganha sentido e o tema torna-se mais evidente (GIOVANI, 2010, p. 130).

Para Giovani (2010), a produção de um gênero está permeada pelo posicionamento do sujeito que o escreveu, o que nos remete ao conceito de *ato responsivo*, presente em Bakhtin (1997). Na análise da autora, a criança F., como leitor da história original, realizou uma compreensão responsiva, construindo sentidos sobre o que leu e posicionando-se em relação à história, nesse caso concordando com o enunciado anterior.

Assim, interpretamos que a concepção de gênero como vivência, presente no trabalho levou a pesquisadora a reconhecer na escrita de F. um contexto de posição responsiva de quem leu a história e optou por escrever sobre sua parte favorita. Compreendemos na pesquisa de Giovani (2010) que o conceito de gênero é pensado na concretude das relações comunicativas entre sujeitos, não apenas, no sentido dos aspectos linguísticos (gramaticais). Assim, a pesquisadora olha para a produção de F., não focando os possíveis problemas ortográficos da escrita, mas seu tema, seu contexto de produção.

Ainda em uma leitura das propostas desenvolvidas por Giovani (2010), observamos que a autora enfatiza em sua análise o estilo de escrita de F., ou seja, seu acabamento, suas escolhas, o que nos leva a considerar que a pesquisadora reconhece o esforço da criança em mobilizar diferentes habilidades no momento de produzir um texto. Segundo Giovani (2010, p. 136),

Nesta análise, seguimos um caminho diferente. A proposta é sermos leitores capazes de descobrir uma ruína de gênero discursivo onde se vê apenas erros e inadequações. A partir disso é preciso levantar e testar hipóteses a respeito da história de sentidos que uma tal ruína carregue. Só esse olhar permitirá a observação com propriedade do material linguístico.

Desse modo, defendemos que a compreensão do conceito de gêneros discursivos como *enunciado concreto* propicia um trabalho que não foca os desvios, mas a construção do enunciado. Não se trata de deixar de lado o trabalho com a gramática, mas de reconhecer que em uma produção de textos há mais elementos a serem observados. Podemos embasar tal compreensão em Bakhtin (1981): o usuário da língua não está preocupado em dizer os

elementos gramaticais de uma frase (verbo, complemento nominal, verbal e predicado), em sua consciência, ele usa a língua para dizer coisas positivas ou negativas e mentiras ou verdades. Nas palavras do filósofo:

Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. Para que se passe a perceber a palavra como uma forma fixa pertencente ao sistema lexical de uma língua dada - como uma palavra de dicionário -, é preciso que se adote uma orientação particular e específica. É por isso que os membros de uma comunidade linguística, normalmente, não percebem nunca o caráter coercitivo das normas linguísticas. A significação normativa da forma linguística só se deixa perceber nos momentos de conflito, momentos raríssimos e não característicos do uso da língua (para o homem contemporâneo, eles estão quase exclusivamente associados à expressão escrita). (BAKHTIN, 1981, p. 69-70)

Em outro momento de produção Giovani (2010), chama atenção para a escrita da criança V., que teve dificuldade de estabelecer um interlocutor para seus textos, produzindo apenas para a escola. Para a pesquisadora foi como se a criança não tivesse claro um interlocutor para seu enunciado, caracterizando-se por uma escrita sem interação, apenas uma tarefa escolar. Embora a autora tenha observado problemas no sentido da estrutura textual, ela reconhece que V. apresentou um enunciado de quem está construindo saberes sobre a escrita. Apesar da criança ter reproduzido a história original, ela fez uma escolha por enunciar um trecho que provavelmente mais lhe chamou atenção.

A autora não descarta o texto como um desvio da escrita correta, mas levanta hipóteses de que os gêneros discursivos são para V. como um processo de construção de sentido. Como podemos observar em:

[...] Aparentemente, não houve uma preocupação com o interlocutor apesar de o autor chegar a se incluir no texto ao utilizar a palavra 'GENTE'. Assim, seu projeto de dizer parece ficar comprometido e a tentativa de reprodução do que foi ouvido e discutido fica incompleta. Até a instrução de como fazer a pipa fica comprometida e não recebe um acabamento.

Esses indícios nos fazem crer que V. está, mais uma vez, cumprindo uma tarefa escolar, produzindo algo que lhe foi pedido. Novamente vemos prejudicado o sentido que deve estar presente em toda e qualquer enunciação: escrever por quê? Para quê? Para quem e como? (GIOVANI, 2010, p.174-175).

Segundo Giovani, o fato de V. buscar sempre devolver a palavra à escola é o que comprometeu seu projeto de dizer. Tal fato pode ser explicado pelo contexto de produção: a escola. Na análise da pesquisadora, V. demonstrava uma preocupação como tema, repetindo as mensagens, sem cuidar da contextualização, e do interlocutor, e embora a criança tenha sido considerada alfabetizada ao final daquele ano, Giovani (2010) traz um questionamento: “qual foi a qualidade de sua alfabetização, qual concepção de linguagem escrita esta criança levará consigo?” (GIOVANI, 2010, p. 177)

Já no percurso da terceira criança J., Giovani (2010) observou que esta teve uma preocupação com a estrutura composicional de suas produções e para a pesquisadora, assim como V., o texto de J. sinalizou para uma escrita voltada para escola, pois ambas não se preocupavam com o interlocutor, como se sua produção fosse apenas uma tarefa e não um enunciado. Na leitura de Giovani (2010) tanto para V. quanto para J. faltava-lhes um projeto de dizer, que implica em ter claro o que escrever, para que escrever e porquê escrever, sendo que tal dificuldade pode ser resultado de um trabalho de alfabetização que não contempla uma concepção de língua como interação, que não oferece à criança se colocar nos textos que produz e que trabalham os gêneros discursivos como formas fixas.

Concordamos que as práticas de ensino da linguagem na escola, por vezes, ignoram que os gêneros discursivos não são formas fixas, mas formas relativamente estáveis e mesmo sendo necessário lançar mão de alguma configuração no momento de enunciar, estas formas não são engessadas. De acordo com Giovani (2010), durante todo o percurso de J. sua escrita foi marcada pela estrutura composicional lista.

O que podemos depreender da pesquisa sobre a constituição dos gêneros discursivos é que na visão da autora estes podem ser estratégias no combate a práticas de ensino das formas fixas, as quais as crianças devem se adaptar. Baseando em uma concepção bakhtiniana a autora defende que os gêneros discursivos devem ser vivenciados, não importando se são gêneros escolares ou não, o que se faz necessário é que estes sejam experienciados na escola como língua viva.

Assim, o propósito da presente pesquisa de observar como se constitui os gêneros discursivos em teses e dissertações, que focalizam o trabalho com produção textual na alfabetização, vai demonstrando ser relevante ao analisarmos em trabalhos como de Giovani (2010) uma preocupação em olhar o percurso das crianças na construção do conhecimento sobre os gêneros discursivos.

Na mesma perspectiva do *enunciado concreto*, o segundo trabalho analisado foi a tese de Lima (2014) intitulada *Gêneros discursivos produzidos por crianças em seus processos de alfabetização numa escola pública carioca: a circulação entre o oral e o escrito*, que teve como objetivo discutir a produção discursiva no âmbito escolar realizada por crianças em processo de alfabetização. Na pesquisa, a autora analisa como se dão as práticas da cultura escrita com a presença dos gêneros discursivos e a relação entre o que é falado e o que é escrito pelas crianças. Para tanto, Lima (2014) realizou uma pesquisa em campo com observações em sala de aula e aplicações de atividades de produção de textos.

A tese do trabalho é que “os processos de alfabetização das crianças, desde o princípio, envolvem a circulação pelos gêneros do discurso” (LIMA, 2014, p.15). Assim a autora, considera os gêneros discursivos como um caminho epistemológico para compreensão das relações entre oralidade e escrita, na alfabetização de crianças. Segundo a autora, por meio das produções infantis é possível conhecer o desenvolvimento da escrita permeado pela presença do sujeito em fase de alfabetização. Desse modo, a pesquisadora considera os gêneros discursivos como espaço de manifestação da escrita da criança e da relação entre o que elas falam e o que escrevem, evidenciando a atuação do sujeito no próprio processo de alfabetização.

O referencial teórico utilizado na pesquisa para o conceituar o gênero está baseado nos estudos bakktinianos, porém a autora reconhece que, devido à sua formação marcada pelos teóricos da Pedagogia sentia certas lacunas em relação as questões mais específicas da Linguística e que dizem respeito aos gênero discursivos/textuais, o que explica a pouca referência que a autora faz ao teórico, embora o cite como base de seu estudo.

Com uma formação muito marcada pelos estudos da Pedagogia, foi necessário realizar um movimento de deslocamento para os estudos da Linguística. O desconhecimento do campo causou insegurança, pois indicava uma lacuna que necessitava ser preenchida para quem tem como principal foco de estudo analisar os discursos orais e escritos produzidos por crianças nos seus processos de alfabetização. (LIMA, 2014, p. 79).

Assim, Lima (2014) utiliza outros referenciais teóricos que a auxiliam pensar as questões da escrita infantil, tais como Smolka (1991), que investiga a apropriação da língua escrita pela criança em fase de alfabetização, compreendendo a alfabetização como processo discursivo, além dos estudos de Luria (1991) sobre o desenvolvimento da escrita.

A seguir, no Quadro 9 destacamos os parágrafos em que a autora define o gênero(s).

Quadro 9: Excertos relativos ao conceito de gênero discursivo em Lima (2014)

<i>O desenvolvimento de um percurso de pesquisa com crianças em suas escolas e em seus momentos de apropriação de conhecimento ancora-se em Bakhtin (2006), sobretudo no estudo dos gêneros do discurso, como possibilidade para compreender os discursos das crianças (LIMA, 2014, p.34. Grifo nosso).</i>
<i>“Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos “gêneros do discurso”. (BAKHTIN, 2006, p. 262) apud Lima, 2014, p.34.</i>
<i>O estudo dos gêneros discursivos de Bakhtin (2006) é utilizado como base nessa pesquisa para compreender as situações interativas em sala de aula, o processo de alfabetização, na sua relação entre o oral e o escrito (LIMA, 2014, p.78. Grifo nosso).</i>
<i>Nas suas relações, a criança vai construindo formas de dizer, ou seja, vai produzindo os seus discursos. Os gêneros discursivos são formas discursivas que vão sendo estruturados e organizados conforme as interações vão sendo estabelecidas (LIMA, 2014, p. 79. Grifo nosso).</i>

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Os termos que a autora utiliza como definição de gênero são: *discursos das crianças; tipos relativamente estáveis de enunciados; situações interativas; processo de alfabetização; formas discursivas*. O que nos chama atenção nos termos é que esses guardam relação com aqueles presentes na pesquisa de Giovani (2010), tais como: *dispositivo de comunicação sócio-histórica; maiscomunicação e tipo relativamente estável de enunciado* e portanto foram aglutinados sobre a mesma abordagem de gênero como *enunciado concreto*.

Com base no Quadro 8, é possível inferir que o conceito de gênero se relaciona na pesquisa como um *enunciado concreto* que retém as marcas de uma escrita em construção, das experiências e dos conhecimentos apreendidos pelas crianças em suas relações comunicativas.

Convivendo com as crianças durante o período em que ocorreu a pesquisa, Lima (2014) observou que elas falavam entre si sobre suas escritas. Tendo em vista que elas também escreviam a partir das tarefas sugeridas pelo livro didático, nos diálogos que a autora teve com as crianças observou que para elas a escrita na escola tinha como sentido a realização de uma tarefa, ou seja, escrever letras, palavras, frases e ter sua escrita avaliada.

As considerações de Lima (2014) sobre as práticas de produção de textos na escola demonstram que as crianças têm dois modos de lidar com a escrita: em determinados momentos elas realmente cumprem as tarefas designadas pela professora, sabendo que serão avaliadas, e reconhecem que devem devolver a palavra à escola e momentos em que elas produzem textos sem serem controladas. Nas palavras da autora:

Assim, podemos afirmar que a escrita na escola e a aprendizagem sobre a escrita na escola são momentos distintos, pois constatamos como as diferentes produções aparecem desconectadas entre si e descoladas dos conhecimentos sobre a escrita. No entanto, as crianças também vão produzindo escritas que não são controladas pela professora, quando utilizam rascunhos e cademinhos pessoais para seus escritos particulares ou quando copiam do colega as respostas desejadas pela professora. (LIMA, 2010, p. 120).

Lima (2014) não analisou apenas as produções espontâneas, ela também sondou a escrita da criança observando seus traçados, além de solicitar que as crianças lessem o que haviam escrito para ouvir suas compreensões sobre o que haviam escrito. Durante as aulas Lima (2014), verificou o uso de cartilhas, o que permitiu uma reflexão sobre o tipo de escrita que a criança aprende quando utiliza esse material. Também foi presenciado pela autora o uso de materiais como caderno escolar, destinado às atividades do livro didático, e caderno pessoal, de uso para atividades elaboradas pela própria professora e que, nesses casos, abriam brechas para que as crianças escrevessem sem controle. Além destes, havia ainda a escrita no

contexto das avaliações: a prova bimestral da sala (Língua Portuguesa e Matemática), uma avaliação municipal, cuja tarefa era a produção de um texto de no mínimo três frases a partir da leitura de um livro e a Provinha Brasil, de âmbito nacional. Em resumo, as crianças escreviam em diferentes suportes, livro didático, folhas de atividades, Caderno pedagógico, elaborado pela secretaria da educação e cadernos pessoais, sendo nos três últimos a realização mais livre de escrita.

No caso dos materiais impressos, já estão prontos, foram produzidos por autores que estão distantes do contexto de uso e são utilizados pelo professor como parte de uma proposta que tem uma sequência de atividades com ou sem relação entre si. Já as folhas em branco, seja para um desenho direcionado, ou um desenho livre são usadas pelas crianças para escrevem enquanto desenhavam. A proposta da professora é desenhar, mas as crianças se apropriam da folha e, no desenho, ocorrem as escritas não programadas. Esses são os momentos mais significativos para tentar compreender o que as crianças escrevem, pois ali elas escrevem o que querem e do modo como sabem. Nesses casos, podemos observar que a escrita se mistura ao desenho, seja para copiar o dever do quadro, para escrever o próprio nome na folha, ou para escrever o que quiser naquele momento (LIMA, 2014, p. 120).

Segundo a autora, quando as crianças escrevem a partir de uma solicitação da professora nos materiais impressos, elas se preocupam mais com a reprodução correta da grafia, seja de letras ou palavras, em detrimento do sentido da escrita e solicitando à professora para que verifique sua grafia.

Uma questão que a pesquisadora levantou em seu trabalho foi que durante suas inserções poucas vezes viu um trabalho de produção espontânea das crianças, o que nos leva a crer que as atividades de escrita eram predominantemente atividades do livro didático. Deste modo, a autora passou a organizar atividades de produção de texto, em situações particulares em paralelo com a rotina da sala com objetivo de ver nestas produções uma escrita mais autoral, o enunciado concreto das crianças.

Em sua análise Lima (2014) organizou as produções em três grupos: *escrita icônica*, *escrita funcional*, *escrita instrumental*.

Segundo a autora a *escrita icônica* não possui um significado simbólico, não auxilia a memória, sendo assim, não é funcional. Nesses casos, as crianças quando solicitadas a escrever realizam desenhos. Já na *escrita funcional* as crianças iniciam o processo de reconhecimento do valor simbólico da escrita, os desenhos já começam a se alternar com letras. No terceiro grupo, as crianças apresentavam uma *escrita instrumental* ainda que influenciadas pela escrita escolarizante.

O que podemos analisar do trabalho é que a autora buscou nas produções das crianças as marcas de seu discurso, a impressão de seu enunciado. A concepção de gênero baseada em

Bakhtin (2006) contribuiu no reconhecimento de que a criança ao escrever um texto já lido anteriormente e faz um movimento de diálogo com o ouvido e o escrito.

O estudo dos gêneros discursivos de Bakhtin (2006) nos permite uma compreensão sobre as situações interativas em sala de aula, para entender que um gênero discursivo revela a forma como já foi usado em outras situações, trazendo marcas de seus usos anteriores, mas também um novo lugar de produção com um novo sentido [...] (LIMA, 2014, p. 104)

Assim para Lima (2014), os gêneros discursivos se constituíram como lugar de circulação da criança que se põe na posição de enunciar, como no ato responsivo já estudado anteriormente. Assim, para a autora, a criança ao escrever um texto traz de memória elementos de outros textos já lidos, de modo que os gêneros discursivos funcionam como espaço para exercício de diálogo entre o lido e o escrito, para experimentação da escrita em desenvolvimento.

b) Gênero como conteúdo disciplinar

Numa perspectiva sociointeracionista encontramos a dissertação desenvolvida por Santos (2010) intitulada *A apropriação da língua escrita na escola: o gênero lenda como ação didático-pedagógica no processo de alfabetização*. No trabalho, a autora analisou o processo de apropriação da escrita de 30 crianças em fase de alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental), por meio do gênero lenda, baseando-se nas sequências didáticas de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). Para trabalhar com o gênero, a pesquisadora realizou leituras dos textos e na sequência conversou com as crianças sobre suas impressões. E também realizou reconto coletivo, dramatizações e listas de palavras relacionadas as lendas trabalhadas.

Observamos no propósito da pesquisa que a autora aborda o gênero com foco no ensino de suas características, em função da alfabetização, e nos aspectos sistêmicos e textuais dos gêneros, baseando-se em Bronckart (2003): situação inicial, conflito, ações, a resolução do problema e a situação final.

Considerando, por recorrência, os referenciais teóricos que a autora apresenta e que estão ligados ao conceito de gênero como instrumento de ensino, o teórico mais citado foi Bronckart (2003) (citado seis vezes), seguido pelos autores Schneuwly, Dolz (2004) - citados duas vezes. Assim, podemos considerar o primeiro como principal referencial utilizado para embasar a proposta pedagógica desenvolvida pela pesquisadora.

A pesquisa tem como base, também, o interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003), que defende os gêneros em qualquer atividade humana em forma de textos, que são articulados de acordo com as necessidades, os interesses e

as condições de funcionamento das formações sociais que os produzem. (SANTOS, 2010, p.14)

Na perspectiva de Bonckart (2003) para se apropriar de um gênero é preciso apropriar-se de suas características linguísticas, do uso e da função destas, obedecendo a uma condição *interna*, ligada aos elementos de textualização (coesão e coerência) e uma condição *externa* - referente aos contextos de produção e aos tipos de discursos e gêneros de textos.

É possível depreender que a abordagem sobre os gêneros discursivos foi acompanhada por um trabalho sistemático das características da lenda, na qual foram realizadas listas de palavras (sentimentos, personagens e objetos) jogos, adivinhas e desenho. Embora a pesquisadora tenha explicitado sua escolha por trabalhar a lenda na condição externa dos gêneros discursivos, observamos uma predominância das questões internas, tanto nas propostas de produção quanto na análise que a autora realiza destas. Para a autora, as condições internas fazem parte das atividades de apropriação do código, além de considerar que os tipos de discurso são elaborados também por elementos internos, conforme segue:

Os tipos de discurso são os segmentos que compõem um texto e realizam-se na arquitetura interna, nas interações verbais orais e/ou nas interações verbais escritas, e materializam-se linguisticamente em mundos discursivos que, articulados aos mecanismos de textualização e de enunciação, asseguram a unicidade textual (SANTOS, 2010, p. 28)

Durante a pesquisa, Santos (2010) analisa nas produções das crianças se elas conseguiram desenvolver as cinco fases da narrativa lenda: situação inicial, complicação, ação, resolução e situação final. O que nos fez inferir a ênfase nas questões da textualização proposta por Bronckart (2003).

A autora cita ainda, na perspectiva do sociointeracionismo, os autores Schneuwly, Dolz (2004), embasando-se nas sequências didáticas e o agrupamento dos gêneros discursivos/textuais como referência para as atividades de produção textual aplicadas durante as oficinas. Outro teórico que embasa o trabalho de Santos (2010) é Bakhtin (2006). No entanto, embora a pesquisadora explicita sua escolha pelas ideias do teórico russo, foram observadas, poucas referências ao autor no sentido de conceituar os gêneros discursivos/textuais.

Ao isolar trechos em que a pesquisadora faz referência ao conceito gênero, observamos que os termos que se ligam diretamente a ele para defini-lo são: *estratégia de ensino, mega(instrumento) de ensino-aprendizagem e ferramentas* - conforme no Quadro 10.

Quadro 10: Excertos relativos à conceito de gênero discursivo em Santos (2010)

<p><i>Durante o processo de alfabetização, apresentar gêneros diversificados à criança pode constituir-se numa excelente estratégia de ensino. Essa variedade é fundamental para que a criança entenda os diferentes objetivos de um texto escrito e seu uso nas práticas sociais (SANTOS, 2010, p. 18, grifo nosso).</i></p>
<p><i>Em relação ao gênero adotamos a proposta do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003), teoria na qual o gênero deve ser visto como (mega) instrumento de ensino-aprendizagem, e sua elaboração didática acontece por meio de sequências didáticas (SCHNEUWLY, DOLZ, NOVERRAZ, 2004), que são atividades organizadas de forma sistemática e aplicadas gradativamente (SANTOS, 2010, p. 15, grifo nosso).</i></p>
<p><i>A pesquisa tem como base, também, o interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003), que defende os gêneros em qualquer atividade humana em forma de textos, que são articulados de acordo com as necessidades, os interesses e as condições de funcionamento das formações sociais que os produzem. (Santos, 2010, p.14)</i></p>
<p><i>Os gêneros não têm o mesmo estatuto dos textos. Estes são um produto da ação de linguagem, enquanto os primeiros são ferramentas para sua realização, em processo de transformação contínua, por meio dessas mesmas ações. O texto é produto da dialética que se instaura entre representações sobre os contextos de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de texto. Todo texto pertence a um gênero, isto é, seu exemplar” (BRONCKART, 2003, p.108) apud Santos, 2010, p.25</i></p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora

O que podemos depreender daí é que o conceito de gênero na pesquisa está fortemente ligado ao *conteúdo disciplinar* para a sistematização do ensino da língua, da escrita e de suas estruturas.

Realizando uma leitura interpretativa das propostas pedagógicas de Santos (2010) para o trabalho com o gênero lenda, observamos que em sua análise foi focalizado os processos de apropriação do sistema alfabético e, também, o reconhecimento, pelas crianças, dos estágios do gênero narrativo. Na análise da autora, nas primeiras produções das crianças não houve um desenvolvimento da habilidade de descrever as ações dos personagens, porém, de certa forma, eles não abandonaram o enredo e escreveram o que mais lhes havia chamado a atenção. Como a autora nos atenta em:

Bronckart (2003) aponta cinco fases necessárias para o texto narrativo e mais duas que podem ou não aparecer no texto. Das fases apontadas pelo autor, encontramos a situação inicial e a complicação com maior número de ocorrências. O fato de reconhecer a relevância de apenas duas fases nos mostra que no início do processo de escrita a criança tem dificuldade de organizar e ordenar cronologicamente os acontecimentos dos fatos, e também percebemos uma economia de palavras ao retratar as ações dos personagens. (SANTOS, 2010, p. 82)

O que nos chama a atenção em tal análise, com base no que foi lido em Giovani (2010), é uma diferença sutil entre as abordagens. Em ambas as pesquisas as crianças, ainda em processo de desenvolvimento da escrita, escreveram sobre aquilo que mais lhes chamaram a atenção na história original. No entanto, se Giovani (2010), baseando-se nos pressupostos

bakhtinianos, focalizou o ato responsivo da criança, bem como o estilo e o tema de seu texto, Santos (2010) realizou uma análise direcionada à compreensão (ou não) dos estágios do gênero narrativo. Assim, compreendemos que os dois trabalhos trazem concepções diferentes de gênero, indicando que a escolha teórica reflete nas práticas pedagógicas que se faz destes.

Ao longo da pesquisa de Santos (2010), a ideia de gêneros discursivos como (mega)instrumento de ensino é o foco da autora. Assim, Santos (2010) apresentou como avanços das crianças, em suas produções, o uso das sequências da narrativa no decorrer da pesquisa.

As produções demonstraram o uso das sequências narrativas (BRONCKART, 2003) focando o domínio das particularidades do gênero *lenda* e contemplaram a análise e a reflexão, pois tal abordagem representou significativas mudanças relacionadas às escolhas linguísticas (COELHO, 2003). (SANTOS, 2010, p. 93)

Ainda na pesquisa de Santos (2010), a autora realiza uma análise de como a *lenda* foi utilizada no trabalho de apropriação do sistema alfabético de escrita, apontando que inicialmente as crianças conheciam algumas letras, mas não reconheciam a função destas. Assim, para Santos (2010) um trabalho focado na produção de textos e aliado à reflexão sobre as estruturas da língua, fez com que as crianças passassem a compreender a função das letras e do alfabeto, usando as palavras que haviam sido trabalhadas durante os momentos de ensino mais sistemático das palavras - listas e jogos. Identificamos, deste modo que os gêneros discursivos foram concebidos como aliados no ensino mais sistemático da alfabetização, com vistas ao que seria uma aprendizagem mais completa e contextualizada da língua.

Durante a aplicação das atividades, as crianças se apropriaram de conceitos fundamentais que as levaram a desenvolver a escrita. As atividades foram desenvolvidas levando-se em conta a consciência fonológica, a *palavra*, a *sílabo* e o *fonema*, em atividades contextualizadas em recontos coletivos da *lenda*, nas quais analisamos o processo de construção da escrita. (SANTOS, 2010, p.103)

Portanto, compreendemos que a abordagem de Santos (2010) sobre os gêneros discursivos está mais ligada às questões da composição estrutural, daquilo que caracteriza o gênero e da possibilidade que esses oferecem para o trabalho com a sistematização da alfabetização. Segundo Santos (2010), ao longo do processo as crianças avançaram em relação à composição estrutural e ao conteúdo pertinente ao gênero, o que nos leva a compreender que na pesquisa os gêneros discursivos foram concebidos como *conteúdo disciplinar*.

Seguindo para o quarto trabalho analisado, temos a tese de Monteiro (2015), intitulada *Proposta didática com alunos paraenses em processo de alfabetização a partir de um circuito*

curricular mediado por gêneros, que apresentou os gêneros discursivos numa perspectiva de conteúdo disciplinar, com base na teoria Linguística Sistêmica-funcional. A pesquisadora buscou responder: “Como atividades didáticas aplicadas na perspectiva da alfabetização e do letramento, mediadas por diferentes gêneros, podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização?” (MONTEIRO, 2015, p. 20), realizando assim uma proposta didática com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental que apresentava dificuldades na escrita e leitura. Analisando como uma intervenção orientada pelo Circuito Curricular Mediado por Gêneros propicia transformações nas aulas de alfabetização e empodera a prática de professoras alfabetizadoras, a pesquisadora trabalhou os gêneros discursivos como unidade didática, utilizando os contos infantis: *Chapeuzinho Vermelho*; *A maior flor do mundo*; e *João e Maria*. Para conceituar os gêneros discursivos, Monteiro (2015) se baseou em Bazerman e na Linguística Sistêmica Funcional (LSF), sendo este último a referência mais citada no trabalho.

A autora trabalhou com gêneros âncoras, que foram histórias infantis e os gêneros satélites, que dialogaram com os primeiros.

Na leitura do trabalho, ao isolarmos os trechos que continham o termo gênero, verificamos que este foi concebido como *conteúdo disciplinar* e com as seguintes definições: *contextualização para ensino da língua; objeto de ensino; fatos sociais; atos de fala; formas de usar a linguagem; propósito sócio comunicativo do texto e escolhas estruturais*.

Quadro 11: Excertos relativos ao conceito de gênero em Monteiro (2015)

<p><i>Dessa forma, compartilhamos das palavras de Silva (2015, p.21) ao afirmar que UD é... uma sequência de atividades didáticas organizadas a partir da articulação das diferentes práticas escolares de linguagem, em função do trabalho escolar com um número de gêneros selecionados como objetos de ensino, o que também pressupõe o uso do gênero como locus de contextualização para o estudo da língua(gem). A unidade didática funciona como um suporte onde o professor pode organizar as atividades de ensino em função da elaboração de um produto final coletivo, o qual pode ser um gênero textual produzido pelos alunos. Ou seja, as atividades didáticas configuradoras das práticas escolares de linguagem são desenvolvidas como etapas da produção do produto final (grifos do autor)” (SILVA, 2015 apud MONTEIRO, 2015, p. 19).</i></p>
<p><i>Os gêneros textuais estão por toda parte e surgem para dar conta de finalidades específicas nas práticas sociais com a linguagem. A autora esclarece que os gêneros são formas diferentes de usar a linguagem e que os sujeitos fazem suas escolhas léxico-gramaticais para atender aos seus determinados objetivos comunicativos. (SILVA, 2015 apud MONTEIRO, 2015).</i></p>
<p><i>No terceiro capítulo, intitulado Da Teoria à Prática Pedagógica: ressignificando o Ensino de Língua Portuguesa abordamos, de forma articulada, teoria e prática, segundo os referenciais teóricos que orientaram a pesquisa. Sintetizamos alguns conceitos básicos da LSF, os quais foram pertinentes para a compreensão do CCMG. Ressaltamos a necessidade de se trabalhar com a diversidade textual em sala de aula e, para isso, trazemos para a discussão os gêneros como objeto de ensino e o texto como unidade de análise da língua (MONTEIRO, 2015 p. 21).</i></p>
<p><i>Todos estes estudos provocaram uma mudança no ensino de língua no Brasil. Essas contribuições foram reunidas e incorporadas num documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN). Surgem, assim, as atuais orientações teóricas metodológicas oficiais para o ensino. Os PCN passam a apresentar os parâmetros para o ensino de língua materna e, uma de suas alterações foi a de</i></p>

conceber os gêneros textuais como objeto de ensino, o texto como a unidade básica de análise ou estudo, e o letramento, um meio para associar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos às práticas sociais (MONTEIRO, 2015, p. 25).

A LSF é uma grande aliada para os estudos do gênero e do letramento, pois estuda a linguagem nos seus mais diversos modos de realização. Conforme Gouveia (2014, p. 208), “o gênero resulta do propósito sócio comunicativo do texto e das escolhas estruturais que tal propósito potencia.

Compartilhando das palavras de Bazerman (2011, p.32) “os 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 o modo como elas o realizam.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

O que podemos depreender a partir do Quando 10 é que os gêneros foram abordados na pesquisa como objeto de ensino no interior de um trabalho sistemático com a língua. Corroborando com tal afirmação apresentamos uma leitura interpretativa da pesquisa de modo a compreender como se deu o trabalho com os gêneros discursivos no interior das atividades propostas e analisadas pela autora.

Na aplicação das atividade de produção textual a autora se baseia no Circuito Curricular Mediado por Gêneros (CCMG), uma metodologia que propõe três grandes fases para o trabalho pedagógico com o gênero: *modelagem*, fase de apresentação do contexto do gênero e estrutura do texto; *negociação conjunta*, “[...] período de preparação com a estreita orientação do professor, que fornece suporte e andaimes para os alunos se apropriarem da estrutura do gênero [...]” (p.85) e, finalmente, a fase de *construção do texto de forma independente*, “a terceira e última fase do CCMG envolve uma série de etapas: desde a preparação através de elaboração, conferência, edição e avaliação, até a manipulação criativa do gênero e seus possíveis usos [...]” (p.88),

A metodologia do CCMG visa desenvolver um trabalho com a linguagem a partir do estudo de diferentes gêneros textuais, obedecendo às etapas descritas acima para garantir a aproximação do uso dos gêneros pelos alunos, buscando ampliar a compreensão dos aprendizes no tocante às práticas de letramento num processo envolvendo leitura, produção e análise linguística do texto. (MONTEIRO, 2015, p. 2015)

Ao basear a atividade pedagógica de produção de texto no CCMG, compreendemos que a autora opta por uma abordagem de gênero como conteúdo disciplinar, uma vez que tal metodologia prevê um uma sistematização do ensino dos gêneros discursivos/textuais.

O CCMG obedece a uma sequência de ações nas quais o professor pode ir e voltar nas etapas conforme a situação de ensino demandar. Tais etapas funcionam em forma de espiral, possibilitando ao professor se delongar numa determinada etapa se assim for a necessidade do aluno. (MONTEIRO, 2015, p. 90)

As etapas foram trabalhadas com o uso de fichas contendo questões sobre os personagens das histórias, e outras informações explícitas nos textos. A partir da leitura dos contos, as crianças respondiam as questões e trabalhavam na escrita de histórias utilizando um roteiro (questões) de orientação para a construção do texto.

Na análise das produções das crianças a autora reconhece que na fase de alfabetização não se deve focalizar questões ortográficas em demasia, mas reconhecer que elas estão em processo de aprendizagem, de construção das hipóteses sobre a escrita das palavras. No entanto, observamos que a análise da autora, sobre os textos escritos pelas crianças, se voltou para a aprendizagem de elementos estruturais do gênero: parágrafos, pontuação, segmentação.

No entanto, alguns pontos podem servir de assuntos para aulas futuras, dificuldades de escrita que foram revelados no texto da aluna, como por exemplo: a ausência de parágrafos, a falta de sinal de pontuação, problemas de segmentação, a ausência de termos que ligue uma ideia a outra, ou seja, os conectivos próprios da narrativa como: *certo dia, no dia seguinte, nesse momento, logo depois, um dia*, etc. (MONTEIRO, 2015, p. 153)

O trabalho de Monteiro (2015) demonstrou que a concepção de gênero influencia nas práticas pedagógicas, bem como na forma de tratamento das produções das crianças em fase de alfabetização. A concepção de gênero discursivo/textual presente na pesquisa influenciou no desenvolvimento de atividades mais sistematizadas e voltadas para a especificidade da alfabetização, o que contribuiu para contextualizar as atividades de ensino da língua nos anos iniciais. Consideramos, assim, que os gêneros discursivos em Monteiro (2015) foram abordados como um conteúdo disciplinar parte dos conteúdos específicos da alfabetização.

Uma vez apresentadas as contribuições de tais pesquisas para reflexão sobre os gêneros discursivos/ textuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental passamos para uma análise geral das contribuições dos quatro trabalhos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito investigar o conceito de gênero discursivo/textual em teses e dissertações, produzidas entre os anos de 2010 e 2017, que focalizaram o conceito e a produção textual na alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Inicialmente, refletindo sobre os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), questionamos a falta de diversidade de gêneros discursivos no quesito produção de textos. Além disso, justificando a relevância de um estudo sobre o conceito de gêneros nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, os dados da referida avaliação indicaram que 33% das crianças chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental com níveis insuficientes na escrita, produzindo textos ilegíveis e fragmentados. Nesse sentido, observamos na literatura discussões sobre o frágil domínio que muitos dos profissionais da educação têm sobre o conceito de gêneros discursivos/textuais, por lacunas na formação ou excesso de jornada de trabalho, que os/as impedem de se dedicarem à formação continuada (AZEVEDO, 2013).

Desse modo, compreendemos que uma análise do conceito de gênero no contexto de alfabetização contribuiu para identificar como tal conceito foi desenvolvido nas pesquisas, assim como compreender de que forma as abordagens teóricas foram utilizadas para o desenvolvimento das propostas pedagógicas de quatro trabalhos que focalizaram a produção textual em contexto de sala de aula.

A partir da análise realizada, encontramos pesquisas abordando os gêneros discursivos como enunciado concreto e como conteúdo disciplinar, valendo-se de diferentes aportes teóricos que ora se excluem e ora são articulados pelos/as autores/as. Tal interpretação se deu a partir da visão de gêneros como enunciado concreto, proposta por Bakhtin (1997), sem nos furtar de apresentar outras perspectivas, no entanto, deixando explicitada a abordagem dos gêneros como vivência para além de conteúdo didático. Tal embasamento nos auxiliou a identificar perspectivas que se aproximaram ou que se distanciaram da concepção bakhtiniana de gêneros discursivos.

Levantando a recorrência dos teóricos mais citados nas pesquisas verificamos trabalhos embasados na teoria bakhtiniana, porém com interpretações diferentes sobre os gêneros discursivos. Visando a transposição didática, algumas pesquisas apresentaram o conceito como conteúdo disciplinar, do ponto de vista do gênero como *megainstrumento* em função do ensino da língua escrita, articulando entre a visão bakhtiniana e concepções advindas de outras bases teóricas. De outro modo, observamos pesquisas cuja concepção

bakhtiniana teve uma abordagem focalizada nos gêneros como enunciado concreto, como ato responsivo de quem se coloca em posição de enunciar, e não como tarefa escolar apenas.

Tal consideração foi ainda confirmada analisando como o conceito foi apresentado nos problemas e objetivos das pesquisas. Assim, observamos uma tendência voltada aos gêneros discursivos como conteúdo disciplinar, concebendo-os como estratégia didática para o trabalho com a alfabetização, em um contexto em que os gêneros discursivos foram utilizados como instrumentos que auxiliam no ensino da língua escrita. Outra tendência encontrada se voltou para os gêneros como *processo discursivo*, abordando-os a partir do ato responsivo da criança, reconhecendo as marcas de quem utilizou os gêneros para além de uma atividade escolar, e sim como construção de um enunciado concreto, com um objetivo real de comunicar-se.

Assim, a partir da análise realizada compreendemos que conceber os gêneros discursivos como conteúdo didático leva ao risco de perder sua característica fundamental: gênero como enunciado vivo. Em uma interpretação bakhtiniana “cada enunciado é um elo na cadeia muito complexa de outros enunciados”, ou seja, na vida não há enunciados isolados e acabados, como nas tarefas escolares. Os gêneros discursivos são contrapalavras que respondem a outras palavras anteriores em um processo contínuo de alternância entre os sujeitos, ou seja, do ponto de vista da comunicação real dos gêneros discursivos não há acabamento do enunciado, que poderiam ser isolados e utilizados como tarefa escola.

Realizando uma leitura interpretativa de quatro pesquisas, em que os gêneros discursivos foram trabalhados em contexto de sala de aula, observamos que essas foram representativas das duas tendências encontradas em geral nas pesquisas analisadas: gêneros discursivos como enunciado concreto e como conteúdo de disciplinar. No primeiro caso, a abordagem focou nas questões do discurso, na busca pelo estilo da crianças em suas produções. No segundo caso, como conteúdo didático, foi possível observar um foco em questões linguísticas e estruturais das produções das crianças.

Assim, os contextos em que o conceito foi analisado, nas pesquisas, demonstraram que o trabalho com os gêneros discursivos na alfabetização é realizado lançando-se mão de diferentes correntes teóricas, e que nem sempre há o reconhecimento de que tais abordagens carregam consigo concepções diferentes de gêneros discursivos. Dessa forma, consideramos que mais investigações podem ser realizadas no intuito de refletir sobre as origens conceituais das teorias dos gêneros discursivos focalizando a aplicação do conceito na prática da alfabetização, uma vez que se faz necessário ter claro os objetivos das atividades pedagógicas,

buscando coerência entre a concepção que se tem de gênero discursivo/textual e a prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C. C. S.; CLEMENTE, C.; MORAES, M. B. A Reescrita como estratégia metodológica e a construção da autoria. In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 15, 2010, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ARAÚJO, J. S. Oralidade e Letramento no primeiro ano do ensino fundamental: o gênero discursivo tertúlia em sala de aula. 2014. 102f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos - São Carlos/SP, 2014.

ASSOLINI, F. E. P. Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do Ensino Fundamental. **Alfa Revista de Linguística**. São Paulo: UNESP, 52(01), 2008. Disponível: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1470>.

AZEVEDO, A. M. B. A concepção do ensino da leitura a partir dos gêneros textuais para os atores educacionais. 2013. 56f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1981.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROSO, S. C. **Tematização e representação da prática docente**: análise sistêmico-funcional da construção discursiva da profissão e da identidade do professor de inglês como língua estrangeira. 2009. 127f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

BAZERMAN, C. C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. Org. Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Brasília: Inep, 2017. Disponível: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-painel-educacional-do-inep/21206.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009.

ORO, R. B. O Gêneros carta do leitor em diferentes suportes e mídias: uma análise de aspectos linguísticos-discursivos. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Oeste do Paraná - Cascavel/PR, 2015.

BURGARELLI, C. G. **O desejo de encadear letras**. Educação em Revista, Belo Horizonte, 25(1), abril, 2009.

CÂNDIDO, W. E. O. Letramento, gênero e ensino [manuscrito]: uma questão de várias relações. 2010. 110f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Goiás - Goiânia/GO, 2010.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1994.

CALDEIRA, J. R.. **A redação do vestibular como gênero**: configuração textual e processo social. Dissertação (Mestrado em Letras). 206. 150f. Pontfícia Universidade Católica - Rio de Janeiro, 2006.

CAPRISTANO, C. C.; OLIVEIRA, E. C. Escrita infantil: a circulação da criança por representações sobre gêneros discursivos. **Alfa: Revista de Linguística**. São Paulo: UNESP, 58(2), 2014.

CARREON, R.O. A ambiguidade sob a óptica de três concepções de linguagem: um esboço sócio-interacionista. In: **O espelho dos gêneros do Discurso**. (Org.) Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2007.

CAVALHEIRO, A. S. Gênero e sexualidade no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: discutindo pedagogias culturais e estratégias de governamentalidade. 2016. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande - Rio Grande, 2016.

COSTA, M. C. F. A escrita de gêneros textuais em contexto escolar interativo. In: **Congresso Leitura e Escrita**, 18, 2012, Campinas/SP. Anais Campinas/SP: Associação de Leitura do Brasil, 2012, p. 772-785. Disponível em: <http://alb.com.br/publicacoes/anais-cole>

COSTA, V. N. Os gêneros discursivos no processo de letramento: considerações etnográficas relativas ao ensino-aprendizagem da língua materna. 2010. 91f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Alagoas – Maceió/AL, 2010.

DIAS, A. J. S.; VARGAS, S. L. O uso do gênero diário fictício com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. **Revista Linha Mestre**, 24, jan./jul., 2015.

DUTRA, E. F. **A revisão textual nos anos iniciais da escolaridade**: percursos e procedimentos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum, 2004.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: ParábolaEditorial, 2009.

FREITAS, M. T. A. Descobrir novas formas de leitura e escrita. In: **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. (org) Roxane Rojo. São Paulo: EDUC, 2000.

GALVADÃO, N. Letramento e teatro digital: produção textual. **Journal of Research in Special Education Needs**, 16(1), 2016. Disponível em: <http://onlineibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12201/abstract>.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel/PR: Assoeste, 1991.
 _____. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. **Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa: 5a a 8a séries**. Cadernos FIDENE, Ijuí, n.18, p.70, 1981

GEDOZ, S. Proposta didática com alunos paraenses em processo de alfabetização a partir de um circuito curricular mediado por gêneros. 2011. 189f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Oeste do Paraná - Cascavel/PR, 2011.

GEDOZ, S. O gênero oral no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa: atividade de reconhecimento. 2015. 137f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Oeste Federal do Paraná - Cascavel/PR, 2015, 137f.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIOVANI, F. A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização. 2016. 187f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista - Araraquara/SP. 2016.

GOULART, C. M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 5-21. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a02.pdf>

_____. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.) **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Processos de letramento na infância: aspectos da complexidade de processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. In: **Teorias e práticas de letramento**. [Org.] Lia Scholze, Tania M. K. Rosing. Brasília: INEP. 2007.

_____. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. **Revista Raído**: Dourados/ MS, v.8, n.16. 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3753>

_____. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Revista Bakhtiniana**: São Paulo, v. 9, n. 2. 2014.

_____. O processo de alfabetização e a produção do sentido no discurso escrito. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v. 17, n. 2. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i2p495-508>

_____. Argumentação e aprendizagem da escrita na escola. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 12. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/1183>

_____. **A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.11, julho, 2000.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

GOMES-SANTOS, S. N. **A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmica científica e normatização oficial**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2004.

GROSSI, M. E. A. A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e suportes textuais: os desafios de alfabetizar na perspectiva do letramento. **Paidéia: Revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, n.16, 2009.

GUSSO, A. M. **Representações de crianças não-alfabetizadas sobre gêneros textuais escritos**. 2011. 221f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná - Curitiba/PR, 2011.

HENKIN, ROSANA MONTEI. **Formação de professores (as) em gênero, raça e etnia: contribuições do projeto gênero e diversidade na escola**. 2015. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Campo Grande/MS. 2015, 110f.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de texto**. Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SILVA, A. Q. R. K. Alfabetização na perspectiva de gênero em São Francisco de Paula/RS: uma análise dos censos demográficos brasileiros (1920-2010). 2016. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre/RS, 2016.

LIMA-LOPES, R. E.; VIAN JR., O. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: **Gêneros teorias, métodos, debates**. Org. J. L. Meurer, A. Bonini, D. Motta-Roth. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LIMA, M. C. **Gêneros discursivos produzidos por crianças em seus processos de alfabetização numa escola pública carioca: a circulação entre o oral e o escrito**. 2014. 148 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 2014.

LIMA, D. M. **O Tratamento dado às Juventudes nos Gêneros Textuais do Livro Didático de Ciências Sociais da Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas – Maceió/AL, 2011.

LUZ, A. C. S. **Os gêneros textuais na aprendizagem inicial da leitura: a provinha brasil, o livro didático e o professor**. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Sergipe - São Cristovão/SE, 2014.

LUIZE, A. **O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: Rangel. E. O. e Rojo, R. H. (orgs.) **Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa, Brasília**, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

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

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MAGALHÃES, L. M.; MULLER, A. A. O. Produção de textos no 1º ano do ensino fundamental: uma prática necessária. **Revista Cadernos para o Professor: Juiz de Fora**, n. 28. 2014. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/arquivos/cadernoprofessor_28.pdf

MENEZES. E. M. T. S. **Compreensões dos professores de Língua Portuguesa sobre os pressupostos teóricos-metodológicos das diretrizes curriculares do estado do Paraná: o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula**. 2016. 159f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade). Universidade Federal do estado do Paraná - Cascavel/PR, 2016.

MEYER, K. **Os gêneros textuais na alfabetização: uma análise da proposta apresentada no material “Ler e escrever” da secretaria estadual de Educação do Estado de São Paulo**. 2016. 87f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista - Araraquara/SP, 2016.

MENEGASSI, R. J; FUZA, A. F. Procedimento de escrita em sala de aula do Ensino Fundamental. **Revista Signótica: Goiás**, n. 2, v. 20, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/6090>.

MILLER, S. O ensino da linguagem escrita na perspectiva da humanização do aluno. In: **Associação Nacional de Pesquisa em Educação**, 34, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt10>

- MONTEIRO, C. S. M. **Proposta didática com alunos paraenses em processo de alfabetização a partir de um circuito curricular mediado por gêneros**. 2015. 219f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Tocantins - Araguaína/TO, 2015.
- OLIVEIRA, S. A. Leitura, Compreensão e produção textuais: Progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 10 ciclo. In: **Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais**, Goiânia/GO, v.36, 2013.
- PARISOTTO, A. L. V. Produção textual e a formação docente: uma relação possível. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente/ S.P, 14(13), jan./dez., 2006.
- PADULETO, S. P. **Gênero e suas manifestações na primeira infância: um estudo com crianças de 21 a 30 meses de idade**. 2010. 68 f. Dissertação (Mestrado Psicologia em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 2010.
- PEREIRA, J. M. A. A segmentação no processo de aquisição da linguagem escrita. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora – MG, 15(1), 2011.
- PERRONI, M. C. **O desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes. 1992
- PIRES, V. L. **Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin**. Org. (UFRGS), UFRGS - Porto Alegre, v. 16, n.32/33, p. 35-48, 2003.
- RAMIRES, V. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. **Investigações: Recife**, v. 18, n. 18, p. 39-67, 2005.
- RAZZINI, M. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura**. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2010.
- RESENDE, V. B. **Letramento escolar: eventos e apropriações de gêneros textuais por adolescentes**. 2010. 169 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte/MG, 2010.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: **Gêneros, teorias, métodos e debates**. Org. J. L. MEURER, Adair BONINI, Désirée MOTTA-ROTH. São Paulo: Parábola editoria, 2005.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J. L.; Bonini A.; MOTTA-ROTH, D.(org) **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SALVADOR, A. D. D. Investigação das soluções. In: _____. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora, 1980, p. 73-144.

SANTOS, S. G. **A apropriação da língua escrita na escola: o gênero *lenda* como instrumento da ação didático-pedagógica no processo de alfabetização.** 2010. 131 f. Dissertação (Mestre em Ciência da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina/SC, 2010.

SANTOS, M. O. P. **Alfabetização e gêneros textuais: uma análise das práticas docentes no âmbito do pró-letramento de Mato Grosso.** 2013. 202 f. Dissertação (Mestre em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso - Rondonópolis/ MT, 2013.

SANTOS, R. A. **Uma proposta de letramento com o gêneros história em quadrinhos.** 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Universidade do estado do Rio Grande do Norte - Mossoró/RN, 2016.

SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gênero orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, W. R.; ESPINDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico-funcional? **Revista da Anpoll:** Florianópolis, n.34, p. 259-307, Jan./Jun. 2013. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/672>

SILVA, A. A. **Os professores e a avaliação da produção textual: entre concepções e práticas.** 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4169/arquivo269_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y..

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev.** São Paulo: Humanitas, 1999.

SOUZA, S. Estudos dos gêneros textuais: a tradição em diferentes perspectivas no ensino. **Revista Intertexto**, v. 7, n. 1. 2014. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/alu/article/view/1508>

SOARES, M. B.; Maciel, F. **Alfabetização: série estado do conhecimento.** Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Brasília: Inep. 2000.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 1993.

SWIDERSKI, R. M. S. **Gêneros orais no processo de ensino e aprendizagem: o trabalho efetivado com a notícia televisiva a partir das contribuições do GELP.** 2012. 257 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Cascavel/PR, 2012.

VAREJÃO, J. D. S. F. **Formação continuada e práticas de leitura e escrita com alunos de classes populares: do dialogismo aos gêneros, a responsividade docente.** 2014. 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas II**: problemas de psicología general. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

WATTHIER, L. **Manifestação da linguagem oral na produção escrita no gênero carta de apresentação: aspectos discursivos/textuais e didáticos**. 2016. 307 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Cascavel/PR, 2016.

WITTHOLER, A. C. **Ações de formação continuada e seus reflexos na sala de aula: o trabalho com os gêneros discursivos**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Paraná - Cascavel/PR, 2015.