

o gênero textual na EJA: *quo tendimus ad emancipationem?*

¹ Sônia M. R. G. 

¹ universidade de brasília

e-mail de contato principal: son.ninha@hotmail.com

resumo

este artigo resultou de uma pesquisa de campo realizado em sala de aula, com quatro turmas do 2º segmento da EJA, em uma escola pública da Rede de Ensino do Distrito Federal no decorrer de um bimestre e meio, com o objetivo de mapear os gêneros textuais estudados nas aulas de língua portuguesa. Para o mapeamento, inventários, dos gêneros. Baseio-me no conceito de agrupamento de gêneros proposto por Schneuwly e Dolz (2004). Em seguida, proponho a abordagem de gênero na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), na visão de Halliday e Hasan (1989), como uma prática pedagógica fundamental e capaz de capacitar os estudantes a produzirem textos mais eficazes e críticos (Cope & Kalantzis, 1999). Ao discutir as implicações pedagógicas sob o viés da LSF, busco focar, de forma explícita, os gêneros textuais no processo do letramento e revelar as relações existentes entre estruturas textuais e propósitos sociais em seus diferentes contextos de situação, pois só assim é possível empoderar o aluno para sua emancipação.

palavras-chave: gênero textual; LSF; ensino de português; emancipação.

como citar este artigo

Guedes, S. M. R. (2022). O gênero textual na EJA: *Quo tendimus ad emancipationem?*. *Revista Letra Magna*, 18 (29), 142-999, doi <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.2064>

palavras iniciais

Com o propósito de estabelecer as diretrizes curriculares para a educação básica incluindo a Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2017) foi elaborada com a pretensão de apoiar o trabalho do professor no sentido subsidiá-lo nas suas práticas pedagógicas nos diferentes componentes curriculares, tendo em vista ensino de qualidade em todo o território nacional.

Em se tratando, especificamente, ao tratamento dado à linguagem, encontra-se instituída, no referido documento, uma orientação teórica que se posiciona entre duas abordagens, uma cognitiva e outra sociointeracionista. Além dessas duas, constata-se uma forte presença das teorias enunciativo-discursivas, o que significa que a linguagem deva ser tratada como forma de interação entre sujeitos (BNCC, 2017).

Nesse entendimento, abandona-se o foco não somente no autor como também no texto para assumir uma amplitude maior: a interação autor-texto-leitor, ou seja, no caráter dialógico da língua (Bakhtin, 2002, 1992; Koch, 2006). Desse modo, é possível depreender que a proposta de mudança de enfoque para o ensino da língua portuguesa, adotada na BNCC, visa a desvinculação de uma abordagem antiga em que se concebia a língua como um sistema abstrato, virtual, desassociada do contexto de uso, oriunda de uma tradição conteudista de base gramatical e literária, para se concentrar em uma nova abordagem de ensino/aprendizagem da língua que seja focada nos seus usos sociais (Marcuschi, 2008).

O interesse dessa abordagem é principalmente o de verificar como se efetivam as operações linguísticas, discursivas e cognitivas que regulam e controlam a produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso, no entendimento de que é por meio dos variados textos orais e escritos, instanciados nos diversos gêneros textuais, que as práticas discursivas são realizadas e, assim, adquirimos, transmitimos e recriamos formas de conhecimentos.

O ensino da língua, durante séculos, se caracterizava pelo domínio da língua como sistema de regras, estudada imanentemente,

ou seja, centrada num determinado grau de estabilidade interna, estruturação e imanência significativa, o que significa dizer que foi marcado pela gramática prescritiva, predominando, nesse contexto, a análise de frases soltas e sem contextualização, numa abordagem de língua que fez com que as regras gramaticais assumissem o papel de conteúdo nas aulas. Acrescentou-se a isso uma metodologia formalista da fragmentação do saber em disciplinas, na qual o ensino da língua propiciava a decomposição em três disciplinas, a saber: redação, gramática e literatura, sem vínculo nenhum com a história do educando, relegando a ele um papel secundário processo ensino-aprendizagem (Marcuschi, 2001).

Em uma pesquisa realizada em 1994, pela linguista Maria Helena Moura Neves, foi constatado que, em muitas escolas brasileira, a maior parte do tempo gasto das aulas de língua portuguesa se concentrava em atividades de reconhecimento das classes gramaticais e das funções sintáticas das palavras nas frases. Diante disso, podemos constatar que ainda persiste uma obsessão pelo ensino da gramática por parte dos professores, o que é reforçado pela convivência dos pais dos alunos, “alheios à exigência de uma educação linguística mais ampla (Marcuschi, 2008). Isso tem resultado no declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais, da capacidade de leitura da linguagem simbólica, entre muitas outras perdas e reduções”. Confrontadas com tal panorama, sem dúvida, as mudanças alvitadas na BNCC (2017) conferem um significativo avanço para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que ao assumir uma orientação teórica voltada para uma concepção de linguagem não como estrutura, mas como ação, “retira-se a reflexão sobre a língua do campo da estrutura para situá-la no campo do discurso em seu contexto sociointerativo”, situando-a como um lugar de inter-ação entre sujeitos sociais.

Tendo em vista essa nova perspectiva de ensino da língua, o gênero textual detém um papel fundamental, já que ele se estabelece como unidade básica organizadora da progressão e da diversidade no ensino de língua portuguesa. Nessa perspectiva, conforme Marcuschi (2008), os

gêneros textuais são tomados como objetos de ensino, responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados como unidade de ensino. Assim, o foco de abordagem da língua materna centrada no texto a partir da variedade de gêneros, como formas relativamente estáveis de enunciados historicamente determinados, segue a linha bakhtiniana alimentada pela vertente interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico, influenciado por Vygotsky e representado por Bronckart, Dolz e Schneuwly.

Abordar a linguagem a partir da noção de gêneros textuais se tornou, nos dias atuais, uma preocupação constante, demonstrada por um número cada vez maior de pesquisadores não só da linguística, mas também de outras áreas do conhecimento. Entre as vertentes que privilegia o trato com a língua a partir da concepção de gêneros, destaque, em particular, a perspectiva sistêmico-funcional de Halliday (1994). Halliday e seus seguidores, Hasan, Martin, Ventola, Eggins, Hoey, entre outros, interessam-se pela análise da relação entre texto e contexto, na estrutura esquemática do texto em estágios, na relação situacional e cultural e no conceito de gênero como realização do registro. Essa é uma vertente que tem se expandido bastante nos últimos tempo.

Minha preferência pela concepção de gêneros sob o viés da teoria sistêmico-funcional se deve ao fato de que o estudo do texto, nessa perspectiva, possibilita uma compreensão mais nítida do que acontece quando usamos a língua para interagir em grupos sociais, por meio de processos estáveis de escrever/ler e falar/ouvir, incorporando formas estáveis de enunciados (Meurer & Motta-Roth, 2005), visto que os envolvidos no processo tanto do ensino quanto da aprendizagem terão uma percepção mais cuidada quanto ao uso de diferentes gêneros textuais e aos requisitos de um letramento adequado ao contexto atual. Sendo assim, não podemos esquecer de que a ação da escola no que se refere ao ensino-aprendizagem da língua, numa sociedade em constante transformação como esta em que vivemos, ofereça os “subsídios para o desenvolvimento de uma consciência mais acurada de alunos e professores, no sentido de fazê-los perceber como a

linguagem se articula em ação humana sobre o mundo, constituindo-se, assim, em gêneros textuais” (Meurer & Motta-Roth, 2005).

Nessa concepção, conforme Halliday e Hasan (1989), a LSF fornece um novo redimensionamento da prática pedagógica para a abordagem da língua, já que provê as condições necessárias para que os alunos desenvolvam uma acurada compreensão de como os diversos gêneros se constroem e de como cada gênero desempenha um determinado propósito na vida social. Por conseguinte, encarar o desafio de adotar novas práticas para se trabalhar a linguagem, a partir da noção de gênero textual, tal qual proposta pela vertente metodológica da LSF, em conformidade com Halliday (1994); Halliday e Hasan (1989); Eggins e Martin (1997), em conexão com a perspectiva dialógica de Bakhtin (2003, 2002), será de grande proveito para a formação do aprendiz, pois tal abordagem é capaz de prover ao aluno os subsídios necessários para o real entendimento de como ele poderá, por meio de textos orais e escritos, adquirir, transmitir e recriar formas de conhecimento, assim como estabelecer relações sociais e, dessa forma, construir e se defrontar com as diversas identidades e formas de representar o mundo.

a teoria sistêmico-funcional

A teoria sistêmico-funcional tem como principal teórico o linguista britânico Michael A. K. Halliday, que, por mais de trinta anos, elaborou esse modelo de abordagem da língua. Como seus principais discípulos, podemos citar Jim Martin, Christian Matthiessen, Huqaya Hasan e Suzanne Eggins. As ideias de Halliday se expandiram, adentrando numerosas universidades e escolas em várias partes do mundo. Logo na introdução de sua Gramática Funcional, Halliday (1994, xxix, xxx) enumera os propósitos e possíveis aplicações da teoria sistêmico-funcional. De acordo com o autor, tal arcabouço teórico apresenta uma abrangência variada de aplicações, conforme listado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Propósitos e possíveis aplicações da teoria sistêmico-funcional

Compreender como uma língua evolui através do tempo
Compreender as funções da linguagem
Compreender o que as línguas têm em comum (quais são as propriedades de uma língua como tal), e o que difere uma língua da outra
Compreender a relação entre linguagem e cultura e entre linguagem e situação
Compreender muitos aspectos do papel da linguagem no cotidiano de uma comunidade e de um indivíduo: multilinguismo, a socialização, a ideologia, a propaganda, etc.
Ajudar a aprender a língua materna: leitura e escrita, a linguagem do contexto escolar
Ajudar a aprender línguas estrangeiras
Ajudar no diagnóstico e tratamento de patologias linguísticas provocadas por danos cerebrais (tumores, acidentes) ou por desordens congênitas, tais como autismo e síndrome de Down)
Ajudar a traduzir e interpretar
Compreender a linguagem dos surdos (língua de sinais)
Produzir e compreender o discurso e para converter textos falados em escritos e vice-versa
Dar assistência em interpretações em julgamentos por amostras correspondentes de som ou escrita
Possibilitar design mais econômicos e eficientes para a transmissão de textos orais e escritos

Fonte: Adaptado de Halliday (1994)

Neves (1997, p. 58,59), citando Matthiessen (1989), tece considerações a respeito da abordagem sistêmico-funcional, em específico, faz referência às suas origens, afirmando que, na concepção de Matthiessen (1989), a LSF é uma vertente baseada no “funcionalismo etnográfico e contextualismo desenvolvido por Malinowski nos anos 20, além de se apoiar na linguística firthiana da

tradição etnográfica de Boas-Sapir-Whorf e do funcionalismo da Escola de Praga” (Neves, 1997, p.58, 59). Influenciada por tais vertentes funcionalistas, a teoria sistêmico-funcional direciona sua atenção para o uso efetivo da linguagem em relação à atividade social em jogo, levando em conta a intenção dos interlocutores envolvidos no processo de interação. Portanto, uma gramática funcional não se constitui de regras como as gramáticas formais, mas, constitui-se de recursos instrumentais úteis e apropriados para descrever, explanar, interpretar e construir significados. Assim, ao direcionar seu foco para a funcionalidade da linguagem e para a interpretação dos textos em seus contextos de uso, a teoria sistêmico-funcional coloca à disposição do analista um poderoso ferramental analítico para a descrição da linguagem.

Em conformidade com Halliday e Hasan (1989), ao utilizar as ferramentas disponíveis para analisar a linguagem, convém considerá-la de um ponto de vista sociosemiótico, pois somente por essa ótica ela pode ser compreendida como um dos diversos sistemas de criação de significados que fazem parte da cultura de uma sociedade. Nessa concepção, entende-se que os membros de uma comunidade trocam significados uns com os outros para executar tarefas nas atividades reconhecidas como próprias dessa sociedade.

A denominação da teoria – sistêmico-funcional – origina-se da dupla perspectiva que a orienta: uma concepção sistêmica e uma concepção funcional (Halliday, 1994, xxix, xxx). Por que uma abordagem sistêmica e funcional? De acordo com Ikeda e Vian Jr. (2006, p.2), a abordagem sistêmica é funcional porque tem como meta responder às perguntas: (i) O que fazemos com a linguagem (que função tem a linguagem)? (ii) Como a linguagem se sistematiza⁵³ para ser usada (como estão estruturados os textos e outras unidades linguísticas para construir significados)? Nessa mesma direção, Souza (2007), ao abordar a noção de sistema e de funcional, destaca que “o termo sistêmico se refere às redes de sistemas da linguagem. [...]. Já o termo funcional refere-se às funções da linguagem, que usamos para produzir significados [...]”. A autora acrescenta ainda

que “levar em conta o nível sistêmico implica a consideração de escolhas entre os termos do paradigma com a ideia de que cada escolha produz significados” (p. 20).

Isso pressupõe, ainda de acordo com Souza (2007), que a compreensão e a descrição da linguagem em funcionamento, comparado a um sistema de comunicação humana em estreita relação com o contexto de uso é a preocupação maior da abordagem sistêmico-funcional. Ainda conforme essa autora, em tal perspectiva, a língua se organiza em torno de duas possibilidades alternativas: (i) a cadeia, ou seja, o sintagma e (ii) a escolha, isto é, o paradigma; uma gramática sistêmica é, sobretudo, paradigmática, pois considera as unidades sintagmáticas primordialmente como realizações linguísticas e as relações paradigmáticas como o nível profundo e abstrato da linguagem (Souza, 2007, p. 21).

Nesse pressuposto, Halliday (1994) conforme Eggins (2004); Herbele (2000, 1997) *apud* Motta-Roth e Herbele (2005), ao elaborar sua teoria sistêmico-funcional denomina-a de sistêmica por se referir à linguagem como redes de escolhas, relacionadas às variáveis de registro, macro e microestruturas, e de funcional por sua relação com a atividade social em andamento num dado contexto. Segundo Eggins (1994, p. 2), nessa perspectiva funcional da linguagem, existem quatro pontos fundamentais que a constituem, os quais são focos centrais e relevantes para conduzir os pesquisadores dessa vertente e que são suas premissas básicas.

- (i) o uso da linguagem é funcional;
- (ii) a função da linguagem é criar significados;
- (iii) os significados são influenciados pelo contexto social e cultural no qual eles são trocados; e
- (iv) o processo de uso da linguagem é um processo semiótico, que envolve a criação de significados por escolhas.

Essas quatro proposições colocam em evidência a importância do significado numa abordagem funcional da linguagem, pois, é nesse sentido que Halliday (1994) define o conceito de significado como sendo um produto do impacto da experiência do mundo externo ao falante em sua consciência

interna. Isso significa dizer que o falante organiza em sua consciência, na forma de significados, todas as percepções captadas pelos sentidos das coisas do mundo ao seu redor e das relações sociais com os outros membros de seu grupo.

A análise sistêmica mostra que a funcionalidade é uma característica própria da linguagem. Nessa direção, Halliday (1994, xiii) afirma que a linguagem seria o produto de um processo evolucionário, orientado “pelas maneiras como a linguagem foi usada por dezenas de milhares de gerações para satisfazer as necessidades do homem”. Assim, para Halliday e Matthiessen (2004 p.31), “toda a arquitetura da linguagem segue linhas funcionais e a linguagem é como é devido às funções nas quais ela se desenvolveu na espécie humana”. Por funções da linguagem podemos entender “as maneiras pelas quais as pessoas utilizam a linguagem” (Halliday & Hasan, 1989, p. 15).

Em síntese, quando se pensa em linguística sistêmico-funcional, há de se considerar que três aspectos são inerentes e fundamentais, na teoria: (i) a representação de mundo; (ii) a interação social e (iii) a organização da mensagem. Em outras palavras, isso significa dizer que a linguagem é usada para falar sobre o que acontece no mundo e que toda forma de linguagem implica uma interação social. Da mesma forma que toda mensagem precisa seguir uma organização textual que permita seu entendimento no âmbito do meio social em que foi produzida (Halliday, 1989).

a relação entre língua texto e contexto na LSF

Ao discutir a relação linguagem, texto e contexto, Halliday (1989) parte do pressuposto de que a compreensão da linguagem consiste na investigação dos textos inseridos em seus contextos de uso, pois, para ele, contexto e texto juntos são aspectos do mesmo processo. Assim, a definição de texto na teoria sistêmico-funcional, pela própria denominação da teoria, logicamente segue critérios funcionais, sendo, portanto, “um instrumento para a troca de significados que constituem o sistema social” (Halliday 1978, p.182) e “uma instância de linguagem que está realizando alguma função em um contexto” (Halliday & Hasan, 1989, p. 10). Segundo os autores “em

qualquer instância em que a linguagem viva esteja desempenhando algum papel dentro de um contexto de situação, chamaremos de texto[...] falado ou escrito, ou certamente, por qualquer outro meio de expressão que queiramos imaginar” (p.10).

Halliday (1989), ao afirmar que texto e contexto são aspectos de um mesmo processo, deixa claro que o texto deve ser considerado como um evento interativo, uma troca social de significados, que “simultaneamente reflete a relação entre o falante e o mundo, interpretando a experiência, e a relação entre o falante e os outros, com o estabelecimento de relações sociais” (p.11). Sob essa ótica, linguagem, texto e contexto juntos são os responsáveis pela organização e desenvolvimento da experiência humana. Assim, para ele, é somente por meio de textos que somos capazes de usar a linguagem para interagir nos variados contextos sociais. Nessa mesma acepção, Hasan (1989), ao discutir as relações entre a linguagem e seu contexto, define o texto como instância de uso da linguagem viva, que desempenha um papel em um contexto de situação. Assim, “qualquer tentativa de análise da linguagem deverá examinar os fatores pertinentes aos contextos em que a vida humana está inserida” (Hasan, 1996, *apud* Nogueira, 2008, p. 48).

Conforme Motta-Roth e Herbele (2005, p. 3), Hasan (1995) adota a abordagem sistêmico-funcional hallidayana para tratar das “relações necessárias entre linguagem e seu contexto de uso”, tendo em vista também que Halliday (1989), ao formular a sua teoria, adota “o caráter dialético entre a situação (o fazer) e sua materialização no léxico, na gramática e em todos os níveis de significação da linguagem (o dizer)”. Nessa concepção, vale ressaltar, *ipsis litteris*, que “o texto é definido como a ‘instância de uso da linguagem viva que está desempenhando um papel em um contexto da situação” (Halliday, 1989, p. 10). Nesse panorama, Ikeda e Vian Jr. (2002) destacam que alguns fatos mostram que língua e contexto estão inter-relacionados. Tal ponto de vista se confirma em razão da aptidão natural que possuímos de relacionar esses elementos, visto que, continua os referidos autores:” (a) somos capazes de deduzir o contexto de um texto; (b) somos capazes de predizer a língua

através de um contexto; (c) sem um contexto não somos capazes, em geral, de dizer que significado está sendo construído.

Para discutir a inter-relação entre o texto (linguagem), as significações e o contexto, a teoria sistêmico-funcional adota a noção de estratificação. Esse princípio é um dos parâmetros fundamentais da abordagem sistêmico-funcional, pois é de grande utilidade para nós auxiliares a compreender como se relacionam as estruturas linguísticas aos processos sociais, tendo em vista que a linguagem é um sistema semiótico complexo que abarca vários níveis ou estratos. Assim sendo, Conforme Halliday e Matthiessen (2004), citado por Meurer (2006, p. 176), “os níveis ou estratos envolvidos na produção e interpretação de significações incluem a fonologia, a lexicogramática e o contexto” como demonstrado no diagrama a seguir:

Figura 1 - Representação dos níveis do processo de estratificação da língua

Fonte: Extraída de Halliday e Matthiessen (2004)

Se observarmos atentamente o diagrama acima, percebemos que há uma linha mais escura separando os estratos linguísticos dos estratos contextuais. Essa linha serve para mostrar a fronteira entre os estratos linguísticos externos, ou seja, o contexto de cultura e de situação, e os estratos linguísticos internos: a semântica, a léxico-gramática e a fonologia. Nas palavras de Halliday (1994, p.189), “o significado é criado em um espaço semiótico definido pelo estrato semântico (que faz interface com o mundo dos fenômenos experienciais) e o estrato léxico-gramatical (que faz interface com os sistemas de fonologia e grafologia)”.

Halliday e Matthiessen (2004) acrescentam que “o contexto é parte integrante do modelo funcional para descrever a linguagem de forma que o sistema linguístico está “incrustado” no contexto”. E afirmam ainda que a vinculação entre os estratos externos e internos se dá por meio do estrato semântico, que tem a função de fazer a “interface da linguagem com o mundo extralinguístico” (p. 28).

Isso significa dizer que, ao representar o sistema da linguagem em estratos, os autores têm como objetivo mostrar como a

gramática faz a interface entre o que acontece fora da linguagem, ou seja, os acontecimentos e situações do mundo e os processos sociais que acontecem nele e os fraseados pelos quais os significados dessa experiência humana são organizados na linguagem. Em síntese, Hasan (1989) ao referir à questão, diz que esse processo é constituído por duas partes: na primeira, a experiência e as relações interpessoais são transformadas em significado, no estrato da semântica. Em seguida, o significado é transformado em Palavreado, no estrato da léxico-gramática, em uma relação entre estratos denominado realização.

contexto de situação e de cultura - a noção de registro e de gênero na LSF

Ao adotar uma visão da linguagem como processo social, Hasan (1989) utiliza a teoria sistêmico-funcional para discutir o conceito de gênero via contexto de cultura e contexto de situação, tendo em vista que todo e qualquer ato de linguagem humana é produzido dentro de um contexto de cultura e de um contexto de situação. Logo, para Meurer (2006, p. 166), numa abordagem de linguagem como essa, em que se propõe fazer uma inter-relação dos gêneros com o contexto onde ocorrem, é de suma importância que se proceda à análise para compreender como se dá essa vinculação; é preciso “mostrar que um texto é influenciado ou determinado pelo contexto ao mesmo tempo em que influencia ou determina o contexto”.

Hasan apoia-se em Halliday (1994) para discutir a relação entre a linguagem e seu contexto. Halliday, em sua teoria sociosemiótica da linguagem, “define a ocasião do uso da linguagem em termos de contexto de situação e contexto de cultura” (Motta-Roth & Herbele, 2005, p. 14). Partindo desse pressuposto, Hasan (1996) *apud* Motta-Roth e Herbele (2005, p.14, 15) destaca:

Cada “contexto de situação” é um sistema de “relevâncias motivadoras” para o uso da linguagem [...] de forma que uma determinada atividade humana em andamento e a interação entre os participantes são mediadas pela linguagem. Por conseguinte, a percepção do que é

relevante em termos de uso da linguagem em dada situação é, ao mesmo tempo, um processo individual (pelo pensamento) e compartilhado (pela interação), que também define o que conta como contexto.

A mesma autora ressalta que numa relação dialética, tal qual definida acima, “o contexto da situação se constitui em uma ‘força dinâmica’ na criação e na interpretação do texto” (Idem, *Ibidem*). E por se configurar como o contexto particular no qual um texto é produzido, Halliday (1989) o caracteriza como o ambiente imediato no qual um texto, de fato, funciona.

Para Hasan (1989), as características extralinguísticas dos textos, que dão substância às palavras e aos padrões gramaticais utilizados pelos usuários de uma língua para construir, identificar e classificar os diferentes gêneros existentes pertencem ao contexto de situação. Assim, as diferenças entre os gêneros podem ser atribuídas a três aspectos constitutivos do contexto de situação denominados de campo, relação e modo. Ainda de acordo com Hasan (1989), o contexto de situação é tudo o que é relevante para a interação. portanto, definido por três variáveis: o campo, a relação e o modo. Em harmonia com Halliday e Hasan (1986, p. 12).

- ✓ O Campo do discurso ou a natureza da prática social realizada pelo uso da linguagem – o tipo de ato que está sendo executado e seus objetivos (elogiar, culpar, informar etc.). Em outras palavras, o campo do discurso refere-se ao que está acontecendo, à natureza da ação social que está sendo executada: no que é que os participantes estão envolvidos.
- ✓ A natureza da Relação entre os participantes do discurso – os papéis de agente (pai/mãe e filho, o autor e leitor etc.); o grau de controle de um participante sobre o outro; a relação entre eles (hierárquica ou não-hierárquica: especialista/ palestrante com plateia ou um amigo/a interagindo com um/a amigo/a etc.); a distância social existente (mínima ou máxima: participantes que interagem frequentemente, participantes que se conhecem fora daquele contexto específico etc.).

- ✓ A natureza do Modo do discurso - o papel desempenhado pela linguagem (constitutiva ou auxiliar/suplementar); o compartilhamento do processo entre os participantes (dialógico ou monológico); canal da mensagem (gráfico ou fônico); meio (falado – com ou sem contato visual ou escrito). Explicando melhor, o modo do discurso refere-se a que papel a linguagem está desempenhando, o que é que os participantes estão esperando que a linguagem faça por eles na situação.

Essas três variáveis sempre estão ativas na produção e compreensão de qualquer discurso (texto), ou seja, o que cria nosso conceito de contexto de situação é o fato de sermos capazes de evidenciar, a partir do uso da língua que é inerente à natureza da linguagem, a construção de contexto. Consequentemente, os contextos sociais somente podem ser conhecidos inseridos em ambientes semióticos (Hasan, 1989). As variáveis de contexto também são as responsáveis pela configuração contextual, pois é somente partindo delas que somos capazes de fazer previsões sobre qualquer texto apropriado. Assim, as variáveis de campo, relação e modo, por sua vez, são realizadas por meio das três metafunções: ideacional - que se materializa pela transitividade; interpessoal - que se materializa pelo modo e modalidade e textual - que se materializa pela estrutura temática e coesiva.

Em referência às metafunções, a abordagem sistêmico-funcional destaca que a linguagem é um recurso especializado metafuncionalmente em relação a três categorias contextuais; cada metafunção serve para expressar um parâmetro contextual distinto. Nessa perspectiva, Motta-Roth e Herbele (2005, p. 16) citando Halliday e Hasan (1989) afirmam que essas três metafunções “formam o construto teórico para representar o contexto social como sendo o ambiente semiótico em que as pessoas vivenciam significados”. O quadro abaixo mostra como cada metafunção se associa a um parâmetro específico de situação.

Quadro 2 - Associação das variáveis do contexto de situação às metafunções

SITUAÇÃO Característica do contexto	(realizado por)	TEXTO Componente funcional do sistema semântico
Campo (tipo de ação social)		Metafunção ideacional
Relação (relações sociais)		Metafunção interpessoal
Modo (contato e ação verbal)		Metafunção textual

Fonte: Adaptado de Halliday e Hasan (1989); Ghio e Fernandes (2008)

Quando um conjunto de contextos de situação é compartilhado, tem-se o contexto de cultura, o qual se define como um sistema de experiência com significados compartilhados. O contexto de cultura é a padronização do discurso, por meio de atos retóricos ou atos de fala que são realizados por meio da linguagem (Motta-Roth & Herbele, 2005). Ele é fundamental para compreendermos a história por trás de um evento de fala relacionado aos valores e às normas de uma comunidade de fala (Halliday & Hasan, 1989).

Halliday (1989) considera que tanto o contexto de situação quanto o de cultura são indispensáveis para se obter êxito numa interpretação de um texto, em qualquer língua e em qualquer cultura. Para Halliday, não importa se os contextos culturais específicos e as atividades nas quais as pessoas estão envolvidas sejam diferentes espaço-temporalmente. Para ele, o importante é que, independentemente dessas questões, um princípio geral se encontra estabelecido: toda língua deve ser compreendida em seu contexto de situação e de cultura, em qualquer comunidade e em qualquer estado de desenvolvimento.

Gouveia (1998, p.1, 2), ao abordar o assunto, defende o ponto de vista de que “os sistemas linguísticos são estruturados pelo uso. E esse uso, [...] faz-se em função de e no seio de contextos particulares, que se manifesta a dois níveis distintos, têm

existência dupla”. O autor explicita que a existência dupla conferida ao texto/língua “ocorre sempre em dois contextos, um dentro do outro, o contexto de situação e o contexto de cultura” (Id., Ibid.). O autor os correlaciona ao contexto situacional e cultural no entendimento de que “tanto o contexto imediato da situação, como o contexto mais abrangente da cultura servem o texto enquanto configuração particular de significados” e nessa vertente, ele ressalta que o contexto da situação se configura como elemento motivador das escolhas que se realizam no nível do “registro do texto” a partir das variáveis de campo, relação e modo. Já o contexto de cultura, para Gouveia (1998), é também um elemento motivador que possibilita as escolhas que ocorrem no âmbito do “gênero do texto”.

Em síntese, as afirmações apresentadas no parágrafo anterior mostram claramente que é somente via contexto de cultura, ou seja, via gênero, que é permitido ao usuário de uma determinada língua observar a existência de diferentes tipologias textuais. Desse modo, Gouveia (1998, p. 3,4) sustenta que são as motivações de “carácter genológico que nos permitem falar, por exemplo, de tipologias textuais.” Nessa direção, ele insiste que:

Respostas a perguntas como: “Quais os objetivos culturais dos textos?” ou “Que tipos de textos são esses?” ajudam-nos a perceber aspectos dos gêneros dos textos. Respostas a perguntas do tipo “Como são os textos diferentes entre si?” ou “Quem são os participantes envolvidos na produção e na recepção?” ajudam-nos, por sua vez, a perceber aspectos dos registros dos textos.

Nessa mesma ótica, para abordar a relação gênero-registro, Vian Jr. e Lima-Lopes (2005, p.33), citando Martin (1992, p.594), destacam que “a partir da inter-relação entre gênero e registro (e entre contexto de cultura e contexto de situação), o gênero pode ser considerado a partir de duas perspectivas: i) uma em que o registro é o ponto de partida para a análise e ii) outra em que o registro funciona como instanciação do gênero.

A segunda perspectiva - o registro como instanciação do gênero – é assumida por Martin (1992), conforme citado por Vian

Jr. e Lima-Lopes (2005), pois ele parte do ponto de vista de que “o registro, organizado de acordo com as escolhas no nível do campo, das relações e do modo, reflete a diversidade metafuncional no nível da linguagem, materializada pela léxico-gramática, ao passo que o gênero o faz no nível dos processos sociais” (p.34). Os mesmos autores ressaltam que a abordagem defendida por Hasan (1989) sobre gênero e registro adota a primeira perspectiva, pois ela toma como ponto de partida para análise o registro, uma vez que Hasan (1989) parte do entendimento de que a estrutura textual, configura-se como a realização de uma série de escolhas no nível do registro, sendo que cada combinação possível resulta no que ela mesma denomina configuração contextual. Ainda sobre essa questão, Vian Jr. e Lima-Lopes (2005, p. 33) novamente trazem à baila Martin (1992, p. 504), para complementar que “os elementos obrigatórios, como sugerido por Hasan, parecem ser determinados pelo campo do discurso, sendo que as variações de estrutura seriam controladas pelo modo e pelas relações. Embora, à primeira vista, as duas abordagens pareçam muito distintas, nota-se que tanto o paradigma de Martin quanto o de Hasan, conforme Vian Jr. e Lima-Lopes (2005, p. 37), “propõem uma correlação entre a estrutura esquemática do gênero e as variáveis de registro”.

configuração contextual (CC) e estrutura potencial de gênero (EPG)

Tomando por base as três variáveis campo, relação e modo, Hasan (1989) introduz o conceito de configuração contextual (CC) e antecipa que essas três variáveis introduzidas por Halliday (1989) aludem aos aspectos da situação social que ocorrem em torno da produção de um determinado evento discursivo com o objetivo de mostrar como a língua está sendo usada.

Assim, conforme já dito, ao estabelecer as características do contexto da situação, por meio das três variáveis, Halliday (1989), simultaneamente, traça a definição (i) do campo do evento discursivo, (ii) das relações estabelecidas no discurso e (iii) da natureza do modo do discurso; e

assegura que, a partir dessas variáveis, é possível fazer previsões sobre qualquer texto apropriado a um dado contexto, visto que elas são as responsáveis pela configuração contextual. Dessa forma, qualquer texto que puder ser considerado um exemplo em potencial de um gênero específico poderá ser definido se desempenhar as mesmas funções de uma classe de acontecimentos sociais. Assim, “enquanto a CC determina uma classe de situações, o gênero se configura na linguagem que desempenha o papel apropriado àquela classe de acontecimentos sociais” (Motta-Roth & Herbele, 2005, p. 17). Nesse panorama, Hasan (1989, p. 56) relaciona a configuração contextual proposta por Halliday com o conceito de estrutura textual proposta por ela, observando que:

Na unidade estrutural de um texto, a configuração contextual toma um papel central. Se texto pode ser descrito como ‘linguagem realizando algum objetivo, em um determinado contexto’, então seria coerente descrevê-la como a expressão verbal de uma atividade social; a configuração contextual seria um conjunto de atributos significativos da atividade social. Então, não é surpresa que as características da configuração contextual possam ser usadas para construir tipos de predicações sobre a estrutura do texto.⁵⁴

Em seguida, Hasan (1989) destaca que os usuários da língua se apropriam das características de campo, relação e modo da CC para fazer previsões sobre a estrutura textual tendo em vista as seguintes considerações: (i) Quais elementos devem ocorrer (em cada exemplar de um determinado gênero);(ii) Quais elementos podem ocorrer (nem sempre estão presentes em cada exemplar de um determinado gênero);(iii) Onde eles devem ocorrer (elementos que têm uma ordem fixa de ocorrência) e (iv) Com qual frequência eles podem ocorrer (elementos que podem ocorrer mais de uma vez ao longo do texto). Em suma, Halliday e Hasan (1989) concluem que,

na relação funcional entre linguagem e contexto de situação, cada gênero corresponde a padrões textuais recorrentes (o uso que se faz da língua para atingir certos objetivos comunicativos) e contextuais (a situação da experiência humana com a qual determinado registro de linguagem é associado). Desse modo, tendo em vista o exposto, Hasan institui as noções de configuração contextual (CC) e estrutura potencial de gênero (EPG).

Hasan (1989), citada por Motta-Roth e Herbele (2005, p.17), postula que um texto poderá ser previsto por meio de pistas contextuais. Isso significa que o contexto será instituído pelos conjuntos de textos gerados dentro de um contexto de cultura. A autora observa que a EPG é realizada na “expressão verbal de uma CC e, como tal, depende de determinado conjunto de valores associados a campo, relação e modo” (Motta-Roth & Herbele, 2005). Portanto, a CC “é o conjunto específico de valores que realizam o campo, as relações e o modo do discurso [...] e, a partir da definição dos elementos da CC de cada texto, podemos fazer considerações sobre as estruturas textuais propriamente (Vian Jr., 2009). Por sua vez a EPG gênero permite a análise dos diferentes textos, de forma que tal estrutura é identificada pelo reconhecimento da configuração contextual e dos elementos obrigatórios, opcionais e recorrentes, ressaltando que os obrigatórios constituem a base da estrutura potencial de gênero. Gouveia (1998) conceitua a EPG como sendo a descrição do leque total de elementos retóricos obrigatórios, opcionais e iterativos(recursivos), de um gênero e que, além disso, mostra como tais elementos retóricos se organizam no texto.

Motta-Roth e Herbele (2005, p. 19) observam que a CC e a EPG encontram-se, de forma intrínseca, interligados, visto que aquela se configura como “a situação na qual o gênero se constitui, e esta é a linguagem que medeia a atividade social nessa situação” [...] e assim sendo, elas estão conectadas “porque a CC fornece pistas para a compreensão do significado em função da EPG e vice-versa, de tal forma que os traços

⁵⁴ Tradução livre de: *In the structural unity of the text, the CC plays a central role. If text can be described as 'language doing some job in some context then it is reasonable to describe it as the verbal expression of a social activity; the CC is an account of the significant attributes of the social activity. So, it is not surprising that the features of a CC can be used for making certain kinds of predictions about text structure.*

específicos do contexto correspondem a elementos do texto de um gênero e a ordem nas quais aparecem.” Assim, o objetivo da EPG é “dar conta do leque de opções de estruturas esquemáticas específicas potencialmente disponíveis aos textos de um mesmo gênero”(Hasan, 1989 *apud* Motta-Roth, 2005, p.19). Com tal desígnio, a EPG demonstra ser capaz de abstrair “as propriedades cruciais de um gênero” para dar conta de representar “qualquer exemplar desse gênero”, tendo em vista que todo texto possui a sua estrutura potencial genérica que consiste em seus elementos obrigatórios, opcionais e recursivos, resguardando que tais elementos são indispensáveis para a obtenção e constituição de um gênero. A título de ilustração, Motta-Roth e Herbele (2005, p.18) trazendo Hasan (1989) apresentam a definição da CC prestação de serviço e a respectiva EPG do gênero que medeia a referida atividade comercial:

Quadro 3 - Configuração contextual do gênero prestação de serviço

Campo: atividade social envolvida: transação econômica: compra de produtos a varejo
Relação: agentes da transação: hierárquica: freguês (superior) e vendedor (subordinado); distância social: quase máxima
Modo: papel da linguagem: auxiliar; canal: fônico; meio: falado com contato visual

Fonte: Extraído de serviço Motta-Roth e Herbele (2005)

Nesse exemplo de CC, Hasan estabelece que em termos da variável campo, há uma atividade social envolvida em uma transação econômica na qual se negociam bens de consumo. A variável relação demonstra a relação hierárquica existente no contexto ao qual o vendedor encontra-se subordinado à vontade do cliente, mantendo com ele uma distância social quase máxima. A variável modo expressa o papel da linguagem subordinado à atividade de troca de um bem por moeda, por meio de um canal sonoro e de um meio falado, com contato visual. Essa CC dá origem à EPG encontro de compra e venda exposta a seguir:

Quadro 4 - EPG encontro de compra e venda resultante da CC de prestação de serviço

Início da compra > Solicitação de informação > Requisição de compra > Consentimento da venda > Venda > Compra > Encerramento da compra

Fonte: Extraído de Motta-Roth e Herbele (2005)

Ainda em conformidade com Motta-Roth e Herbele (2005, p.18), “a EPG encontro de compra e venda, resultante da CC de prestação de serviço “a compra e a venda de comida [...] numa interação face a face.” Com base nesse exemplo é possível afirmar que no gênero prestação de serviço, assim como em qualquer outro gênero, há elementos obrigatórios e que são essenciais para que possamos reconhecer o gênero como tal. Como, por exemplo, o início da compra, a venda, propriamente dita, a compra e o seu encerramento, como está demonstrado no Quadro 4 acima.

Em relação aos estágios de um gênero, Hasan (1989) chama atenção para os iterativos (recursivos), ao ressaltar que um grupo de elementos aparece mais de uma vez, temos o fenômeno chamado de iteração ou recursividade. Tanto o vendedor quanto o cliente podem lançar mão dessa estratégia. A reunião dos elementos (obrigatórios, opcionais e iterativo-recursivos) constitui o que Hasan chama de Estrutura Potencial do Gênero (1989, p. 63). Hasan lembra, desse modo, que devemos pensar na estrutura de um texto não como uma entidade isolada, mas pertencente a um gênero como um todo. Motta-Roth e Herbele (2005) destacam que a CC, ou seja, a situação na qual o gênero se constitui, e a EPG, a linguagem que acompanha a atividade social na dada situação, estão, inegavelmente, interligados. Isso porque a CC fornece pistas para a compreensão do significado e função do EPG e vice-versa. Assim, os características de um contexto remetem a elementos do texto de um determinado gênero e à ordem na qual eles aparecem.

metodologia de pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, com observação participante

o contexto de pesquisa

Para obtenção dos dados analisados nesta pesquisa, trilhei o caminho da pesquisa qualitativa de natureza etnográfica. A escolha da observação participante se deu por eu acreditar que esse método seja o mais apropriado no que concerne a pesquisas de campo, visto que propicia a interação direta com o grupo pesquisado. Além de que, num contexto de pesquisa como o da observação participante, privilegia-se uma situação de pesquisa em que observador e observado encontram-se face a face, e onde o processo de coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados, os quais passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em dado projeto de estudos” (Serva & Júnior, 1995 *apud* Vianna, 2007), uma vez que essa metodologia possibilita ao pesquisador visualizar de forma ampla os aspectos particulares das práticas sociais e culturais de determinados grupos e indivíduos, como, por exemplo, as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem no cotidiano da sala de aula.

A pesquisa qualitativa de natureza etnográfica no campo da educação, em especial para o estudo das práticas pedagógicas no espaço delimitado da sala de aula, tem contribuído bastante com o campo educacional. Uma das contribuições decorre do fato de que o pesquisador conduz a pesquisa demonstrando uma atitude aberta e flexível no decorrer da coleta de dados, sendo isso proveitoso, já permite a ele perceber outros possíveis ângulos da questão investigada (André, 1995). Outra contribuição decorre do fato de que tal perspectiva leva em consideração a multiplicidade de significados presentes numa situação particular da prática pedagógica cotidiana. Isso possibilitou a mudança de foco da pesquisa. O foco de atenção, antes voltados para as variáveis de forma isoladas, é então, nessa perspectiva de investigação, apreciado em seu conjunto incluindo aí toda a dinâmica da prática escolar, pois ao deslocar o foco de atenção das partes para o todo e dos elementos isolados para sua inter-relação se favoreceu a compreensão da realidade escolar no conjunto (Bortoni-Ricardo, 2008).

Tal qual mencionado na parte introdutória do artigo, esta pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Fundamental 12 (CEF 12) do Guará 2, localizado na Área Especial 15/16. O CEF 12 é uma escola pública da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal que funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. No diurno, nos turnos matutino e vespertino, a escola oferece do 1º ao 6º ano do ensino fundamental. No noturno, a escola oferece a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente o segundo segmento dessa modalidade que compreende o antigo primeiro grau – de 5ª a 8ª séries.

A pesquisa foi realizada em quatro salas de aulas do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos, (EJA) durante três meses, correspondendo ao período do dia treze abril a oito de julho de 2009 contabilizando 108 horas/aulas de atividade in situ. A carga horária foi distribuída de maneira uniforme com o objetivo de tornar possível observar as aulas de cada professora participante com igual quantidade de horas. A carga horária de observação em cada série ficou assim distribuída: 1 hora e meia diária, 3 horas semanais, 12 mensais para cada série. Durante três meses de trabalho de campo, o tempo dispensado para cada turma totalizou 36 horas/aula. Portanto, o somatório final de horas/aulas utilizadas para a coleta dos dados foi de 108 horas/aula. A pesquisa de campo foi realizada de segunda a sexta-feira, obedecendo rigorosamente a um cronograma previamente elaborado, pois somente assim foi possível obter uma carga horária com igual quantidade horas/aula em cada classe.

recursos utilizados para a construção dos dados

Para atender ao propósito da pesquisa lancei mão de alguns instrumentos para a construção dos dados, os quais denominei de ferramentas etnográficas: a observação propriamente dita, as notas de campo e a coleta de material (textos) em sala de aula. A observação foi registrada em notas de campo. Ao tomar notas optei pela descrição

porque creio que somente dessa maneira é possível obter uma produção coerente da realidade cultural observada. As notas foram tomadas sistematicamente antes, durante e após as aulas observadas.

As notas de campo foram escritas em forma de diário. As anotações não ficaram restritas somente durante as atividades envolvendo a leitura. Decidi anotar todo o trabalho desenvolvido pelas professoras do início ao final das aulas, porém, quando se tratava do trabalho com a leitura de textos, as anotações foram feitas de maneira mais detalhada. Todos os textos trabalhados nas aulas observadas, durante o período da pesquisa, foram recolhidos e cuidadosamente organizados em pastas separadas por série.

resultado da análise dos dados

Em um primeiro momento, procedo ao inventário dos gêneros estudados nas quatro turmas da EJA, conforme já informado na parte inicial deste artigo. Para tanto, lanço mão da proposta de agrupamento de gêneros proposto por Schneuwly e Dolz (2004) e para a análise explanatória dos dados aproprio-me da abordagem de gênero textual na perspectiva da teoria sistêmico-funcional, sobretudo do conceito de configuração contextual e estrutura potencial de gêneros do ponto de vista de Halliday (1994); Halliday e Hasan (1989); Eggins e Martin (2000).

A partir do levantamento dos gêneros estudados na nas quatro turmas do 2º segmento da EJA, elaborei a configuração contextual e a estrutura potencial de gênero de cada texto que compõe o corpus desta pesquisa, tendo por meta refletir sobre a prática das docentes no trato com os textos em sala de aula e apresentar algumas implicações da abordagem de gênero textual na perspectiva da teoria sistêmico-funcional para o trabalho com os textos em aulas de Língua Portuguesa.

inventário dos gêneros textuais estudados nas turmas da EJA

Os dezesseis gêneros apresentados neste capítulo de análise representam o somatório dos textos estudados nas quatro séries do 2º segmento da EJA durante três

meses de aula. Grande parte desses textos consta das apostilas utilizadas nas aulas de língua portuguesa. Outra parcela dos textos parte foi levada para as salas de aula pelas docentes. Reitero que todo o material foi coletado por mim durante a pesquisa de campo realizada no CEF 12, situado no Guará 2, Distrito Federal.

O trabalho desenvolvido pelas docentes em sala de aula com os textos contemplou atividades diversificadas. Boa parte dos textos foi destinada para desenvolver atividades de leitura e interpretação, outra parcela serviu para intermediar o trabalho das docentes com o conteúdo de gramática. O restante, em menor quantidade, foi utilizado somente como leitura para proporcionar lazer.

Proponho, nesta seção de análise explanatória, reitero, além do mapeamento, traçar a CC e a EPG dos gêneros estudados sala de aula para, a partir disso, propor essa abordagem para o ensino de língua portuguesa com base na noção de gênero textual, tal qual postulada pela LSF.

Devido à limitação de espaço, não é possível apresentar o inventário dos gêneros desenhado quadro a quadro, ou seja, de cada turma da EJA, mas apresento o Quadro 5, a seguir, com o resumo do inventário, considerando apenas a designação genérica e o quantitativo dos gêneros textuais, os quais se encontram distribuídos por série.

Quadro 5 - Distribuição classificatória e quantitativa dos gêneros textuais por série

5ª série B, cinco textos:	1 carta familiar; 1 piada; 1 fábula; 1 crônica; 1 editorial
6ª série, três textos:	2 contos; 1 artigo de opinião
7ª série, quatro textos:	1 fábula; 1 conto; 1 fragmento romance; 1 reportagem
8ª série, três textos:	1 fábula; 1 crônica; 1 editorial e 1 reportagem

Fonte: Elaborado por mim com base nos dados da pesquisa

Os gêneros catalogados e resumidos nos quadros no Quadro 5 foram organizados a partir da proposta de agrupamentos de gêneros de Schneuwly e Dolz (2004) e serviram de norte para a elaboração do mapa geral que apresento a seguir. Neste mapa os gêneros se encontram sistematizados de forma a proporcionar uma visualização ampla dos textos, visto que os expõem com o

objetivo de indicar o total dos gêneros (i) por designação genérica e (ii) por agrupamento. Assim, intento reunir, neste mapa, os quatro inventários dos gêneros apresentados série a série, em um só quadro geral no intuito de viabilizar uma consideração ampla e ao mesmo tempo detalhada do todo.

Quadro 6 - Mapa geral dos gêneros textuais estudados em aulas de língua portuguesa, durante três meses, no 2º seg. da EJA no CEF 12 do Guará 2, Distrito Federal

ASPECTOS TIPOLÓGICOS				
Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagens dominantes	Gêneros	Quant.	Total de gêneros por agrupamento
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através de intriga	Fábula	3	10
		Conto	3	
		Crônica literária	2	
		Romance (frag.)	1	
		Piada	1	
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Reportagem	2	3
		Carta familiar	1	
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Editorial	2	3
		Artigo de opinião	1	
Total de gêneros estudados em um bimestre e meio (3 meses)				16

Fonte: Elaborado por mim com base nos dados da pesquisa

Conforme o inventário e o mapa geral dos os textos catalogados pertencem a três dos cinco agrupamentos de gêneros (Schneuwly & Dolz, 2004), organizados na seguinte sequência: (i) gêneros textuais da ordem do narrar, (ii) gêneros textuais da ordem relatar e (iii) gêneros textuais da ordem do argumentar.

Ao analisar o inventário dos gêneros de cada série associado ao mapa geral, uma primeira observação a fazer é a de que, nas aulas de língua portuguesa no 2º segmento da EJA, privilegia-se os gêneros textuais pertencentes ao agrupamento da ordem do narrar, ou seja, aqueles que pertencem ao domínio social de comunicação da cultura

literária ficcional denominados também simplesmente de gêneros narrativos, conforme Schneuwly e Dolz,(2004), visto que do somatório dos dezesseis textos coletados em salas de aula, dez deles se inserem no agrupamento da ordem do narrar. Os seis gêneros restantes estão distribuídos entre o agrupamento da ordem do relatar e da ordem do argumentar.

Essa constatação reafirma um fato bastante conhecido entre a maioria dos linguistas que atuam como pesquisadores das práticas pedagógicas, especialmente os que investigam o trabalho com os gêneros no contexto da sala de aula, o de que a concepção de gênero textual no âmbito da

sala de aula ainda é amparada pela tradição platônica e aristotélica, a qual idealiza o gênero somente na perspectiva literária (Marcuschi, 2008).

Mas será que tomando por base somente o inventário dos gêneros é suficiente para chegar a tal conclusão? Embora haver sido constatada uma elevada quantidade de gêneros da ordem do narrar em detrimento aos outros agrupamentos, isso não é prova contundente de que a prática em sala de aula é alicerçada somente nos parâmetros de Platão e Aristóteles. Creio que tal assertiva teria consistência se não fossem considerados outros fatores que, associados ao resultado do mapeamento, corroboram para a legitimação do suposto de que a noção de gênero nas escolas é ainda aquela oriunda da concepção dos supracitados filósofos gregos.

Os outros fatores, a que me refiro e que considero determinantes para tal comprovação, são os discursos das docentes participantes/colaboradoras desta pesquisa, assim como as atividades escritas de interpretação/compreensão de textos, desenvolvidas nas quatro salas de aula da EJA e que integram o trabalho com os textos e que serão transcritas aqui, logo após a apresentação das entrevistas.

Ao ser consultadas a respeito da importância de uma abordagem baseada na noção de gêneros para o ensino da língua portuguesa, as docentes, não obstante apresentarem pequenas divergências, revelaram uma mesma concepção em relação ao tema. Isso pode ser verificado nos seus depoimentos, transcritos a seguir:

Pesquisadora: Você acha que é importante desenvolver um trabalho em sala de aula baseado em gêneros textuais variados? Que gêneros foram estudados este ano em suas aulas?

Professora Rose: (6ª série): É importante a variação de textos: comédia, aventura, ficção, poesia... Tento mesclar textos, busco sempre textos que sejam interessantes. Este ano trabalhei... no primeiro bimestre... busquei trabalhar de forma especial com poesia, fazendo o aluno despertar para esse gênero. O trabalho com os gêneros também contribui para que os alunos desenvolvam o hábito da leitura. (23/04/2009).

Pesquisadora: De que forma você faz isso?

Professora Rose: Ah! De várias formas... levo os textos pra sala, entrego pra cada aluno uma cópia e peço pra cada um ler um trecho... quando o texto é um poema a leitura é feita em dupla... assim... cada dupla fica com uma estrofe e divide a leitura dela. Depois a gente explora o tema, o vocabulário a rima... se tiver. Faz comparação com outros gêneros para ver a diferença que tem a prosa da poesia. No final, peço pra eles produzirem um poema... em dupla também. . (23/04/2009).

Professora Simone (5ª e 8ª série): Eu acho que é muito importante. O aluno precisa conhecer e ler variados tipos de gêneros. Por exemplo, ele precisa saber diferenciar um conto de uma crônica ou de um romance... Um conto de aventura de um conto policial... Que a estrutura composicional da poesia é diferente da do romance, da novela. Às vezes eu trago pra sala outros tipos de textos porque acho interessante... notícias de jornal ou de revistas que tratam de saúde, meio ambiente..., mas com esses tipos de textos eu não trabalho a interpretação não. É só pra ler mesmo... No início do ano, por exemplo, desenvolvi um projeto de leitura intitulado "Café literário". Foi assim... Cada aluno escolheu um livro de literatura na biblioteca e levaram para casa... a leitura foi feita em casa. Cada um leu o livro que escolheu seguindo um roteiro que fiz para ajudar eles na apresentação. Na data pré-estabelecida pelo grupo, quinze dias depois, nós reservamos duas aulas para "A hora do café" ... esse foi o nome que criamos para o momento da apresentação (29/04/2009).

Pesquisadora: Como você elabora o roteiro, aliás, o que você considera no roteiro de leitura?

Professora Simone: Eu elaboro o roteiro considerando algumas questões do tipo: do que trata o livro... o tema do livro... sabe? Quais os personagens? Onde e quando aconteceu a história? Como começa e como termina. Também incluo no roteiro questões sobre o autor, a editora, o ano da publicação da obra... mais ou menos assim... (29/04/2009).

Professora Tânia (7ª série): É importante sim. Este ano já trabalhei com vários gêneros. Eu gosto de trabalhar com diferentes gêneros, mas de forma separada. Quinzenalmente... Este ano eu já explorei o romance, a poesia... a literatura de cordel e o conto. Nos intervalos eu leio com eles (alunos) textos diferentes, textos de revistas... Como você pode ver a semana passada eu trouxe aquele texto sobre a fome no Brasil. Achei ele interessante e trouxe... Recortei de um livro, fiz algumas cópias e trouxe..., mas não foi planejado não... Algumas vezes eu aproveito esse tipo de texto pra revisar conteúdos de gramática... Quando quero fixar um conteúdo, procuro mostrar dentro do texto... a gramática. (11/05/2009).

Pesquisadora: De que maneira é realizado quinzenalmente, como você falou, a exploração dos textos... do romance, da literatura de cordel, por exemplo.

Professora Tânia: Exploro tudo... primeiro a leitura... depois a interpretação oral e escrita. Chamo a atenção para o assunto... do que trata o texto... os personagens... o lugar... se predomina a narração, a descrição ou o diálogo... Depois... em outra aula, aproveito o mesmo texto e trabalho o conteúdo gramatical. A culminância do trabalho com os gêneros é uma produção escrita, valendo nota. A produção pode ser em grupo. Peço pra eles produzirem uma história, um conto, um poema... depende do gênero trabalhado naquele momento. (11/05/2009).

Ao analisar os relatos das três professoras, não é preciso fazer esforço para se chegar a uma conclusão de como o gênero é tratado nas aulas de língua portuguesa, ministradas por essas docentes, visto que se encontra nitidamente demonstrado, com base em suas falas, o que elas acreditam ser um trabalho em sala baseado na noção de gênero. Assim sendo, posso afirmar que ficou comprovado o que já encontra como pressuposto no inventário: há uma preferência pelos gêneros literários para o trabalho com os textos nas aulas de língua portuguesa. Reitero, as falas das docentes confrontadas com o inventário dos gêneros estudados em suas classes servem para comprovar o fato de que é válido o pressuposto de que ainda persiste, por parte de muitos professores, uma concepção de

gênero textual vinculada apenas à literatura, ou seja, ainda persiste a crença de que o gênero somente se configura como tal se pertencer à esfera da ficção.

CC e EPG dos gêneros estudados nas turmas da EJA

Nesta seção procedo à apresentação das CC, EPG e das estruturas esquemáticas dos gêneros inventariados, mas pela limitação de espaço, não pude apresentar todas as CC, EPG e estruturas esquemáticas de todos os textos inventariados, o que foi trazido aqui serve de ilustração e de modelo, que, conforme o ordenamento pré-estabelecido, em primeiro lugar, defino as CC, as EPG e as estruturas esquemáticas da ordem do narrar. Em seguida, as da ordem do relatar e por último, as da ordem do argumentar.

Tal qual já apontado, do total dos textos coletados em sala de aula, de acordo com o mapa geral, os gêneros da ordem do narrar são os que se encontram em maior quantidade no corpus desta pesquisa, visto que do montante dos dezesseis gêneros aqui inventariados, dez deles pertencem ao agrupamento da ordem do narrar, os quais estão dispostos da seguinte forma: 3 fábulas, 3 contos, 2 crônicas literárias, 1 fragmento de romance e 1 piada.

Os gêneros narrativos ficcionais têm em comum três elementos essenciais: o tempo, o espaço e o(s) participante(s) ou personagens. O processo narrativo consiste-se de uma história contada, apoiada por um processo de intriga que movimenta personagens envolvidos em acontecimentos sucessivos. Tais acontecimentos são selecionados de maneira a compor um todo, ou seja, uma história ou ação completa que se constitui por um início, meio e fim e que pode ser definida como uma sequência de eventos que interconectados entre si desenvolvem em direção a um término, ou fim (Bronckart, 1999; Brandão, 2003).

A estrutura geral de um texto narrativo compreende os seguintes estágios: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. Cada um desses estágios é definido pela posição que ocupa na narrativa pela função exercida no texto (Labov & Walestzky, 1967 *apud* Silva, 2001; Dooley & Levinsohn, 2003).

exemplo da CC e EPG do gênero Conto da ordem do narrar

Quadro 7 - Definição da CC e EPG do conto A velha contrabandista

CONFIGURAÇÃO CONTEXTUAL (CC)		
Campo	Relação	Modo
<p>Atividade social: narração de uma pequena história de cunho humorístico em torno de um personagem: uma velhinha que dia após dia passa por uma alfândega em uma lambreta com um enorme saco atrás, o que levanta suspeitas Entre os funcionários do local. O humor é produzido pela construção do suspense e pela quebra de expectativa no final da história. Objetivo: proporcionar lazer</p>	<p>Participantes: escritor e leitor</p> <p>Público-alvo: genérico (desconhecido e não presencial)</p> <p>Distância social: máxima (escritor e leitor não se conhecem)</p>	<p>Papel da linguagem: constitutivo C.L. D: narrar Canal: gráfico Processo: dialógico Meio: escrito</p>
ESTRUTURA POTENCIAL DO GÊNERO (EPG)		Estágios (obr., opc., rec.)
Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta		Orientação
O pessoal alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha		Avaliação
<p>Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim para ela: ---- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco? A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu: --- É areia! Aí quem riu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás. Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas às vezes, o que ela levava no saco era areia. Diz que foi aí que o fiscal se chateou: ---- Olha vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista. --- Mas no saco só tem areia! --- insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs: --- Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?</p>		Complicação (há focos de ondas avaliativas)
<p>--- O senhor promete que não “espáia”? ---- quis saber a velhinha. ---- Juro ---- respondeu o fiscal. ----- “É lambreta.”</p>		Resolução

Fonte: Elaborado por mim com base nos dados da pesquisa

*exemplo da CC e EPG do gênero
Reportagem da ordem do relatar*

Relatar é representar por meio do discurso experiências vividas, situadas no tempo no qual podemos representar a nós mesmos, tanto em função de nossas crenças, desejos e intenções como em função de expectativas sociais e culturais, em relação às quais nos posicionamos. Em outras palavras, isso significa dizer que por meio do relato, ação e intencionalidade individuais são construídas e reconstruídas pelo narrador a partir de normas e de práticas prescritivas que são ditadas pela tradição cultural da qual o narrador faz parte. Conforme Schneuwly e Dolz (2004), o relato, além disso, é um trabalho de

gerenciamento de tensões e de conflitos não só no mundo da narrativa, mas também na criação e no desenvolvimento das identidades e das relações sociais.

Consta do corpus deste trabalho investigativo, tal qual demonstrado no mapa geral dos gêneros, três textos inventariados como gêneros da ordem do relatar, a saber: duas reportagens e uma carta familiar.

O gênero *Reportagem*, exemplificado, a seguir, independentemente do modelo, pode apresentar os seguintes elementos ou estágios: manchete, clímax, lide, sublide, ampliação de fatos (por meio de depoimentos, dados estatísticos e/ou pesquisas, mesclado de exemplos e depoimentos), intertítulo, legenda e conclusão (Sodré & Ferrari, 1986).

Quadro 8 - Definição da CC e EPG da reportagem A febre da plástica teen

CONFIGURAÇÃO CONTEXTUAL (CC)		
Campo	Relação	Modo
<p>Atividade social: relato escrito veiculado em uma revista de grande circulação nacional que aborda um tema polêmico: a prática da cirurgia plástica entre mulheres na adolescência. O relato ancora-se em dados variados com o objetivo de chamar a atenção do leitor para os riscos de tal prática considerada perigosa e desnecessária, na maioria das vezes, para o público em questão.</p> <p>Objetivo: informar; conscientizar.</p>	<p>Participantes: leitor e escritor (escritor especialista para o leitor)</p> <p>Público-alvo: genérico (desconhecido e não presencial).</p> <p>Distância social: máxima (leitor e escritor não se conhecem)</p>	<p>Papel da linguagem: constitutivo</p> <p>C.L. D: relatar, noticiar</p> <p>Canal: gráfico</p> <p>Processo: dialógico</p> <p>Meio: escrito e visual</p>
ESTRUTURA POTENCIAL DO GÊNERO (EPG)		Estágios: (obr., opc., rec.)
A febre da plástica teen		Manchete
Por que adolescentes se submetem à plástica?		Submanchete
A resposta costuma ser uma só: "auto-estima baixa". Nenhuma de nossas entrevistadas se arrependeu do que fez.		Sublide
Meninas de 13 anos já estão na mesa de cirurgia plástica. Até os 15, a febre é a lipoaspiração. Aos 16, elas turbinam os seios. Em nome da beleza, as adolescentes entram na faca sem medo dos riscos e nem se queixam da dor, do inchaço e dos hematomas.		Lide

<p>Explicação unânime: sentem-se muito mais seguras e felizes hoje. A declaração emblemática veio da paulistana Evelise Teixeira, 16 anos, que escolheu o peito novo folheando revistas e fixando o olhar no colo de Deborah Secco, inflado por 235 mililitros de silicone.</p> <p>Evelise, já com a réplica do que a atriz ostenta, resume o espírito da época: “É assim – ou você tem beleza, tem peitão ou não é ninguém”. Franca, enumera: “Nas novelas, toda garota tem, no cinema idem, no colégio há várias... até a secretária do meu pai está com os seios da moda”. O redesenho do corpo se tornou uma necessidade teen – até os garotos resolveram aderir</p>	<p>Ampliação dos fatos mesclado de exemplos e depoimentos</p>
<p>E, para atender à explosão da demanda, as clínicas estão a todo vapor. No Brasil, cerca de 650 mil intervenções foram realizadas em 2005, 15% em jovens de 14 a 18 anos (nos Estados Unidos não passa de 7%).</p>	<p>Ampliação dos fatos por meio de dados estatísticos e pesquisas</p>
<p>Eles não desistem mesmo sabendo que o pós-operatório será sofrido. ” Me informei e fui”, conta Ana Carolina Varella, 17 anos, há dois com nariz perfeito e arrebicado. “Por 20 dias fiquei feia, roxa, inchada a ponto de não abrir os olhos, mas faria de novo.” Vendo a foto de Ana antes da cirurgia, no prontuário da clínica, ninguém diria que era caso de bisturi. O mesmo vale para o carioca Luciano*, 17 anos. Moreno, do tipo de Gianecchini, chegou a trabalhar como modelo e nunca ouviu um só comentário de que seu nariz fosse torto, grande ou largo. “Os outros não notavam, mas para mim era um tormento”, diz. A operação foi desaconselhada pela cirurgiã, que, vencida pela insistência, fez ajustes sutis. “Agora, chamo ainda mais a atenção”. Ele está convicto de que “a ciência e a tecnologia existem para resolver os incômodos”.</p> <p>A curitibana Alexia Bourbon acrescenta: “A gente deve usar o que puder para melhorar as chances”. Ela trocou a festa de 15 anos por uma lipo. “Minha irmã fez o mesmo, abriu mão do carro que ia ganhar aos dezoito anos. Do manequim 44, secou para 40. Nessa hora, a gente pesa o que traz mais vantagem”.</p>	<p>Ampliação dos fatos mesclado de exemplos e depoimentos</p>
<p>Em 2005, a MTV pesquisou 2.359 jovens de sete capitais e descobriu que 60% deles acreditam que pessoas bonitas têm mais oportunidades na vida. Do grupo, 55% aprovam a cirurgia estética.</p>	<p>Ampliação dos fatos por meio de dados estatísticos e/ou pesquisas</p>
<p>Ao escolher a palavra que caracteriza a geração, 37% optaram por vaidade. [...]</p>	<p>Conclusão (por meio de dados estatísticos)</p>

Fonte: Elaborado por mim com base nos dados da pesquisa

**exemplo da CC e EPG do gênero
Artigo de opinião da ordem do
argumentar**

Existem várias possibilidades de organizar a estrutura de um texto argumentativo, porém, de maneira geral, todos possuem os seguintes elementos, lembrando que não existe uma ordem específica para esses elementos e nem todos precisam aparecer num mesmo gênero

argumentativo: (i) contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida; (ii) explicitação do retomada de posição; (iii) utilização de argumentos para sustentar a posição assumida; (iv) consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida; (v) utilização de argumentos que refutam a posição contrária; (vi) retomada da posição assumida; (vii) possibilidades de negociação e (viii)

conclusão (ênfase ou retomada da tese ou posicionamento defendido).

Para Bronckart (1999), o protótipo do texto argumentativo apresenta uma sucessão de fases: a fase de premissas (contextualização, dados). Nessa fase se propõe uma constatação de partida; a fase de apresentação de argumentos, ou seja, de elementos que orientam para uma provável conclusão; podendo ser esses elementos apoiados por lugares comuns (topoi), regras gerais, exemplos, etc.; a fase de apresentação de contra-argumentos, que operam uma restrição em relação à

orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutado por lugares comuns, exemplos, etc.; a fase de conclusão (ou de nova tese) é a que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

Quadro 9 - Definição da CC e EPG do artigo de opinião no paraíso da transgressão

CONFIGURAÇÃO CONTEXTUAL (CC)		
Campo	Relação	Modo
<p>Atividade social: texto escrito veiculado em uma revista de grande circulação que discute de forma calorosa a questão da impunidade no Brasil. Faz uma crítica acirrada das lideranças políticas e acusa o cidadão brasileiro de estar em convivência com a situação estabelecida.</p> <p>Objetivo: opinar/ criticar</p>	<p>Participantes: leitor e escritor.</p> <p>Público-alvo: leitor grau elevado de escolaridade</p> <p>Distância social: máxima</p>	<p>P. linguagem: constitutivo</p> <p>C.L. D: argumentar</p> <p>Canal: gráfico</p> <p>Processo: dialógico</p> <p>Meio: escrito</p>
ESTRUTURA POTENCIAL DO GÊNERO (EPG)		Estágios (obr., opc., rec.)
<p>A gente se acostuma a criticar os jovens por eles serem pouco educados, os homens por serem arrogantes, as mulheres por serem chatas, os governos por serem omissos ou incompetentes, quando não mal-intencionados. Políticos sendo acusados de corrupção é tão trivial que as exceções se vão tornando ícones, ralas esperanças nossas. Onde estão os homens honrados, os cidadãos ilustres e respeitados, que buscam o bem da pátria e do povo, independentemente de cargos, poder e vantagens?</p>		<p>Contextualização (apresentação da questão que está sendo discutida.)</p>
<p>Crianças continuarão a ser estupradas, inocentes mortos, velhinhos roubados, mulheres trancadas em suas casas, porque a Justiça é cega, porque as leis são insensatas e, quando prestam, raramente se cumprem. Nesta nossa terra, muitos cidadãos destacados, líderes, são conhecidos como canalhas e desonestos, mas, ainda que réus confessos ou comprovados, inevitavelmente se safam. Continuam recebendo polpudos dinheiros. Depois de algum tempo na sombra, feito eminências pardas, voltam a ocupar importantes cargos de onde nos comandam.</p>		<p>Argumentos (para sustentar a posição assumida)</p>
<p>Assassinos ao volante nem são presos. Se presos, são soltos para o famoso “aguardar o julgamento em liberdade”. Centenas e centenas de vidas cortadas de maneira brutal e o assassino, a não ser que acochado pela culpa moral, se tiver moral, logo voltará ao seu dia-a-dia, numa boa. Se invadir a casa de meu vizinho, fizer seus empregados de reféns, der pauladas na sua mulher ou na sua velha mãe e escrever nas paredes com excremento humano frases ameaçadoras, imagino que eu vá para a cadeia.</p>		<p>Argumentos (para sustentar a posição assumida)</p>

<p>Os bandos de pseudoagricultores (a maioria não sabe lidar com a terra) fazem tudo isso e muito mais, e nada lhes acontece: no seu caso, bizarradamente, não se aplica a lei. Se sobram muitas vagas nos exames vestibulares, em alguns casos simplesmente se fazem novas provas, provinhas mais fáceis. Leio (se me engano já me desculpo, nem tudo o que se lê é verdadeiro) que, como são poucos os aprovados nos exames da OAB, porque os estudantes saem despreparados demais das faculdades de direito que populam pelo país, o exame se tornou mais simples: há que se aprovar mais gente. Quantidade, não qualidade. Governantes, os bons e esforçados, viram objeto de ódio de adversários cujo interesse não é o bem da comunidade, estado ou país, mas o insulto, o desrespeito, a violência moral do pior nível. Aliás, nesses casos o nível não importa, o que importa é destruir.</p>	<p>Argumentos</p>
<p>Eis o paraíso dos transgressores: a lei é a da selva, a honradez foi para o brejo, a decência tem que ser procurada como fez há séculos um filósofo grego: ao lhe indagarem por que andava pela cidade com uma lanterna acesa em dia claro, declarou:” Procuo um homem honesto”. O que devemos dizer nós? Temos pouca liderança positiva, raríssimo abrigo e norte, referências pífiás, pobre conforto e estímulo zero, quase nenhuma orientação. A juventude é quem mais sofre, pois não sabe em que direção olhar, em que empreitadas empregar sua força e sua esperança, em quem acreditar nesse tumulto de idéias desencontradas.</p>	<p>Retomada de posição</p>
<p>Vivemos feito bandos de ratos aflitos, recorrendo à droga, à bebida, ao delírio, à alienação e à indiferença, para agüentar uma realidade cada dia mais confusa: de um lado, os mais sensatos recomendando prudência e cautela; de outro, os irresponsáveis garantindo que não há nada de mais com a gigantesca crise atual, que não tem raízes financeiras, mas morais: a ganância, a mentira, a roubalheira, a omissão, e a falta de vergonha.</p>	<p>Argumento</p>
<p>E a tudo isso, abafando nossa indignação, prestamos a homenagem do nosso desinteresse e fazemos a continência da nossa resignação. Meus pêsames, senhores. Espero que na hora de fechar a porta haja um homem honrado, para que se apague a luz de verdade, não com grandes palavras e reles mentiras.</p>	<p>Conclusão</p>

Fonte: Elaborado por mim com base nos dados da pesquisa

Para a definição dos estágios dos textos conforme a perspectiva sistêmico-funcional, parti do pressuposto de que os gêneros são padrões de significado que se caracterizam como processos sociais orientados para uma finalidade e desenvolvidos em estágios (Martin, 1994). Os estágios dos gêneros, conforme apresentados neste trabalho, servem para mostrar que os textos são constituídos por várias fases ou etapas de significados e que para elaborar um gênero precisamos conhecer, ou seja, compreender como elas se conformam nos diferentes gêneros que circulam no dia a dia de nossas vidas em sociedade (Halliday & Hasan, 1989).

Precisamos, além disso, ter consciência de que os gêneros são orientados para um fim porque suas etapas, seus estágios são

desenvolvidos para cumprir um propósito ou objetivo social. Social, porque empregamos os diferentes gêneros para interagir com outras pessoas. Nessa perspectiva, as culturas podem ser interpretadas como sistemas de gêneros. Dessa forma, de acordo Halliday e Hasan (1989), é possível afirmar que não existe significado fora dos gêneros. Perante o exposto, e considerando que as CC e as EPG dos gêneros foram elaboradas nesta pesquisa a partir de tal pressuposto espero que sejam capazes de promover, ou melhor, gerar ampla compreensão de que:

- ✓ Os gêneros textuais abrangem tanto elementos linguísticos quanto elementos relativos às normas e convenções, e que tais elementos

são, são motivadas pelas práticas sociais que governa a troca efetivada pela linguagem;

- ✓ O conceito de gênero na perspectiva sistêmico-funcional retoma e amplia o pressuposto básico da textualidade: “o de que a língua usada nos textos- dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social. (Halliday & Hasan, 1989). Em outras palavras, isso significa dizer que os usuários da língua desempenham determinadas performances sociais por meios verbais e essas performances se submetem a modelos em que a recorrência de certos elementos estabelece o caráter, ou seja, a tipicidade e a regularidade dessa ação (performance);
- ✓ Os gêneros podem diferir muito um do outro ou não, pois o que condiciona as diferenças entre eles é a multiplicidade de propósitos que os envolve. Por exemplo, a carta familiar, intitulada Oi, André! constante do inventário dos gêneros da 5ª série tem uma finalidade comunicativa completamente diferente da reportagem Fome afeta mais de 14 milhões, diz IBGE (vide mapeamento), da mesma forma que a piada no botequim (cf. com mapeamento) apresenta um propósito comunicativo completamente diferente do editorial A riqueza vem do lixo;
- ✓ Os gêneros se organizam em estruturas típicas, as quais, por sua vez, se compõem de blocos, ou seja, estágios cada um desempenhando uma determinada função, por exemplo, uma carta, uma reportagem, um conto têm, cada um, uma configuração própria, que inclui partes, cada uma com uma função particular (Lima-Lopes & Vian Jr., 2005);
- ✓ Os gêneros configurados em estruturas contêm elementos obrigatórios e elementos opcionais e que os obrigatórios determinam o que efetivamente é típico de um

gênero, ou mais precisamente, de uma classe de um gênero;

- ✓ A tipicidade dos gêneros decorre de outra tipicidade anterior: a das situações em que os textos se efetivam, situações que são também culturalmente construídas (Halliday & Hasan, 1989).

quo tendimus ad emancipationem?

Quais seriam as implicações pedagógicas caso o professor de língua portuguesa admitisse os gêneros na perspectiva sistêmico-funcional como referência para o trabalho em sala de aula? Ou seja, que se adotasse nas aulas de língua portuguesa um foco explícito em gêneros como processo de letramento, com vistas ao empoderamento e emancipação dos estudantes?

Em primeiro lugar, uma abordagem dos gêneros em tal perspectiva favoreceria aos professores e alunos uma conscientização de que as estruturas linguísticas dos textos se relacionam ao contexto cultural e social em que foram criados e são usados (Halliday & Hasan, 1989; Eggins & Martin, 2000). Assim, os textos assumiriam sua feição concreta, particular de realização típica, já que seriam identificados como sendo, cada um, de determinado gênero elaborados com o objetivo de desempenhar um propósito social (Silva, 2007, p. 156). Idealizados dessa maneira, como processo social, ou seja, como uma forma de comportamento social, o estudo dos gêneros possibilitaria aos alunos compreender que a elaboração e a compreensão de um texto é o resultado da conjunção de fatores internos e externos da língua. Entenderiam também que os fatores externos são aqueles que pelo fato de estarem ancorados numa situação social envolvem uma prática de linguagem (Halliday & Hasan, 1989).

Em segundo lugar, a linguagem especializada que a sistêmico-funcional utiliza para descrever e analisar os significados contextuais dos diferentes textos que circulam na sociedade, propiciaria aos professores e alunos a construção do conhecimento sobre a linguagem no seu contexto de uso (Silva, 2007). Assim, por alvitrar uma abordagem no

trato com a língua que abranja tanto o texto quanto o contexto, no entendimento de que os usuários da língua ao elaborarem seus enunciados recorrem a recursos léxico-gramaticais com o objetivo de (i) representar a realidade interna e externa - campo -, (ii) interagir e construir relações interpessoais - relações -, (iii) organizar de forma coerente a informação - modo (Vian Jr., 2009), na realidade, o que a sistêmico-funcional propõe é a “mudança de perspectiva no modo de olhar a língua” (Silva, 2007, p. 163).

Em terceiro lugar, explorar as relações entre texto (gênero) e contexto, tal qual postulado pela sistêmico-funcional, no âmbito da sala de aula para o ensino da língua portuguesa, seria de grande proveito, pois, entre outras vantagens, proporcionaria aos alunos compreender como um contexto de situação revela a diversidade da linguagem usada em uma situação, além de mostrar como se relacionam a estrutura de um texto e o seu propósito social. (Butt *et al.*, 2003 *apud* Silva, 2007, p. 162), visto que as três variáveis da configuração contextual, ou seja, do contexto de situação, o campo, as relações e o modo, corporizam-se nos textos de diversas formas e disso resulta a diversidade textual dos gêneros (Hasan, 1989 *apud* Motta-Roth & Herbele, 2005, p. 18; Silva, 2007, p. 162). Desse modo, as habilidades propostas, tanto para a fala quanto para a escrita, contemplariam a variedade da interação verbal que, de fato, marca a vida das pessoas nos diferentes grupos sociais. Lembrando que essa variedade não se dá de forma eventual, pois depende também do lugar social em que tem lugar cada interação (Antunes, 2009, p. 60), ou seja, o domínio discursivo.

Diante do exposto, é visto que o domínio discursivo se configura como sendo um domínio estável, embora apresente variações culturais. Como exemplo de domínios discursivos temos o domínio jurídico, o acadêmico, o da literatura, o da publicidade, entre outros. Cada um desses domínios é responsável por ativar uma atividade de linguagem específica, como por exemplo, argumentar, expor, narrar, orientar, que, por sua vez, exigem determinadas competências comunicativas em que se configuram.

Em quarto lugar, um trabalho com a língua portuguesa, em sala de aula, focando

de forma explícita os gêneros textuais, sob o viés da CC e EPG, como processo de letramento contínuo, contribuiria para enfrentar o desequilíbrio no âmbito educacional entre estudantes, economicamente falando, de classes abastadas e os menos abastados, causadas principalmente pelas abordagens processuais, que ignoram o contexto em que os textos são adquiridos e em que funcionam. longe de empoderar os estudantes, as abordagens processuais reproduzem a desigualdade social, uma vez que negam aos estudantes tradicionalmente marginalizados o acesso a textos acadêmicos e culturais (Cope & Kalantzis, 1993). De acordo com os mesmos pesquisadores, somente assim, o trabalho com a língua focados na diversidade de gêneros, com vistas a propor aos estudantes a identificação “do contexto cultural e situacional em que os textos daquele gênero funcionam, a que propósitos sociais servem, de que modo os elementos estruturais refletem suas funções e como os traços linguísticos realizam essas funções, “ é possível empoderar os estudantes, de modo a capacitá-los a produzirem textos mais eficazes e críticos, como ações sociais de sentidos específicos (Bawarshi & Reiff, 2003, p. 49, 50).

Finalmente, gostaria de acrescentar que para cumprir uma proposta inovadora como essa, postulada pela teoria de gênero e registro, conforme a LSF, o professor precisa estar consciente de que o gênero se apresenta (i) com uma estrutura de organização típica, uma espécie de grade esquemática própria, (ii) com partes e subpartes, de certa forma previsíveis, obedecendo a uma sequência também quase sempre estabelecida. (Halliday & Hasan, 1989; Eggins & Martin, 1994; Antunes, 2009). E ainda, que a tipicidade do gênero decorre de outra tipicidade anterior: a das situações contextuais e culturais em que o texto se concretiza (Halliday & Hasan, 1989, p. 55).

referências

- André, M. (1995). *Etnografia na prática escolar*. Papirus.
- Antunes, M. I. (2009). *Língua, texto e ensino: Outra escola possível*. Parábola Editorial.

- Bakhtin, M. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2013). Gênero nas tradições linguísticas: Linguística sistêmico-funcional e linguística de corpus.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. Parábola Editorial.
- BRASIL, Ministério da Educação (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.
- Bronckart, J. P. (1999). *Atividade de Linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*, (C. Machado, Trad.). EDUC.
- Cope B., & Kalantzis, M. (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. University of Pittsburgh Press.
- Cunha, M. A. F., & Souza, M. M. (2007). *Transitividade e seus contextos de uso*. Lucena.
- Eggs, S. (2004). *An introduction to functional linguistics*. Continuum.
- Eggs, S., & Martin, J. R. (2000). Géneros y registros del discurso. In T. Van Dijk, T. A. *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Fontana.
- Ghio, E., & Fernández, M. D. (2008). *Linguística Sistêmico-Funcional: Aplicaciones a la lengua española*. Waldhuter Editores.
- Goldenberg, M.A. (2007). *Arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Record.
- Gouveia, C.A. G. (1998). O texto. FGP Editore.
- Halliday, M. A. K. (1987). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1998). Part A. In M. Halliday, & R. Hasan. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K., & Matthiesen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. Arnold.
- Hasan, R. (1998). Parte B. In M. Halliday, & R. Hasan. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Ikedá, S. N., & Vian Jr. O. (2006). A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional, (p. 37-75). In V. J. Leffa (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: Temas e métodos*. Educat.
- Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: Definição e funcionalidade, (p.19-36). In A. P. Dionísio et al. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Lucerna.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- Meurer, J., Bonini, A., & Motta-Roth, D. (Org.) (2005). *Gêneros: Teorias, métodos e debates*. Parábola Editorial.
- Motta-Roth, D., & Herbele, V. M. (2005). O conceito de 'estrutura potencial de gênero' de Ruqaya Hasan. In J. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.). *Gêneros: Teorias, métodos e debates*. Parábola Editorial.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In B. Schneuwly, & J. Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.
- Silva, E. C. M. (2007). *Gêneros e práticas de letramento no ensino fundamental*, (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília.
- Silva, D. E. G. (2001). *A repetição em narrativas de adolescentes: Do oral ao escrito*. Editora Universidade de Brasília.
- Sodré, M., & Ferrari, M. H. (1986). *Técnica da reportagem: Notas sobre a narrativa jornalística*. Summus.
- Vian Jr. O. (2009). Estruturas potenciais de gêneros na análise textual e no ensino de línguas. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, 9(2), 387-410.
- Vian Jr. O., & Lima-Lopes, L. (2005). A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In J. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.). *Gêneros: Teorias, métodos e debates*. Parábola Editorial.

recebido em 10/02/2022

aceito em 20/02/2022