



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PPGL

CICERO BARBOZA NUNES

**A TRADIÇÃO DISCURSIVA CARTA PESSOAL: UM OLHAR SOBRE O
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

JOÃO PESSOA
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PPGLE

**A TRADIÇÃO DISCURSIVA CARTA PESSOAL: UM OLHAR SOBRE O
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino - PPGLE - do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística e Ensino.

Autor(a): Cicero Barboza Nunes

Orientador(a): Profa. Dra. Ana Cristina Aldrigue

JOÃO PESSOA
2017

N972t Nunes, Cícero Barboza.

A tradição discursiva carta pessoal: um olhar sobre o livro
didático de língua portuguesa do ensino médio / Cícero
Barboza Nunes. - João Pessoa, 2016.
103 f. : il. -

Orientadora: Ana Cristina Aldrigue.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHL

1. Linguística e Ensino. 2. Tradição Discursiva. 3. Língua
Portuguesa – Ensino Médio. 4. Gênero Textual. 5. Carta
Pessoal. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 81:37(043)

CICERO BARBOZA NUNES

**A TRADIÇÃO DISCURSIVA CARTA PESSOAL: UM OLHAR SOBRE O AS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

BANCA EXAMINADORA:

Orientador (a): Prof. Dra Ana Cristina de Sousa Aldrigue – UFPB

Examinador 1: Prof. Dra Sônia Maria Cândido da Silva

Examinador 2: Prof. Dra Eliane Ferraz Alves

Suplente

JOÃO PESSOA
2017

**Aos meus professores, desde
os primeiros anos de estudo.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela fé e entusiasmo que foi tão necessário em minha trajetória durante a realização deste curso;

À minha mãe que desde os primeiros dias de minha luta esteve comigo, orientando-me a não desistir e batalhando para a concretização dos meus ideais;

À minha família, pai e irmãos que sempre manifestaram orgulho dos meus passos;

Aos grandes amores da minha vida, amores que são o sumo da minha existência, luta e sagacidade: Eduarda Sammyra, Sâmella Melyssa e Zayon Mateus;

Ao meu companheiro de lutas diárias, Emerson Lamark, que cada dia me transmite uma nova aprendizagem na convivência;

Aos meus avós que, mesmo distante, acreditaram na minha caminhada e na minha realização profissional. Em especial *In memoria* ao meu Vô Izidio que partiu, mas deixou sua herança histórica de um grande homem;

A minha orientadora, Professor Dra Ana Aldrigue, pela paciência em me orientar e por aceitar ser parte da minha história acadêmica;

Aos professores do curso que em cada aula mostram entusiasmo na profissão e incentivaram-nos a seguir em frente na busca pelo conhecimento;

Enfim, a todos os meus amigos, que torceram por mim e que acreditaram na concretização do meu sonho.

RESUMO

Este estudo, realizado através do Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, tem como objetivo precípuo analisar a presença da tradição discursiva carta pessoal nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Partimos neste estudo do conceito de Tradição Discursiva (TD) definido por Kabatek (2005) de que é a repetição de um texto, de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire o valor de signo próprio (é, portanto, significável). Assim, ao evidenciar que os textos têm história e de que essa história textual – considerada a partir de sua relação de tradição e atualização – influencia diretamente os usos textuais, independentemente de seus modos de enunciação. E por considerarmos a carta pessoal um gênero de TD rica para explorar aspectos que perpassam o linguístico, em especial porque resulta da interação social, este estudo torna-se relevante por investigar a permanência ou não de tal gênero no ensino de língua portuguesa no ensino médio. Considerando-se o caráter propedêutico do ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), atribuímos a esta disciplina o desenvolvimento de estudos e de reflexão sobre as diversas práticas de linguagem, a saber: leitura, escuta, produção de textos (oral e escrito), reflexão e análise linguística. Esta disciplina, como parte do currículo escolar brasileiro, agrega uma grande responsabilidade no desenvolvimento cognitivo. Para isso, é preciso encararmos a língua como um instrumento que extrapola a noção de expressão de identidade nacional, sendo considerada, concomitantemente, como instrumento que busca estabelecer relacionamentos sociais, ordenar os dados da realidade, compreender as linguagens não verbais, avaliar o dito e o escrito, organizar e registrar conhecimentos adquiridos, etc. Com isso, é preciso pensarmos que a carta pessoal, como todo gênero discursivo, possui sua produção a partir da dimensão social e que sua inserção nas aulas de língua portuguesa pode contribuir para o enriquecimento cultural do aluno. Os resultados deste estudo evidenciam traços de mudanças no trabalho com o gênero carta pessoal no Ensino Médio ao longo das últimas décadas, traços estes que podem está diretamente ligados a reestruturação que o ensino de Língua Portuguesa sofreu nos últimos anos. Tais resultados tornam-se relevantes para refletirmos propostas de atividades didáticas que considerem o gênero carta pessoal útil para explorar possibilidades de desenvolver a reflexão do aluno sobre o gênero em seus aspectos linguísticos, históricos e sociais. Desta forma, tomamos como pano de fundo os pressupostos teóricos de Coseriu (1979), Koch (1997), Oesterreich (1997), Kabatek (2003, 2005 e 2006), Patriota (2010), Longhin (2014), Bakhtin (1997), Marcuschi (2001), Bronckart (2006), entre outros.

Palavras-Chave: tradição discursiva, carta pessoal, gênero textual, ensino.

ABSTRACT

This study, carried out through the Postgraduate Program in Linguistics and Education of the Universidade Federal da Paraíba, aims to analyze the presence of the discursive tradition in personal letters in the textbooks of Portuguese Language of High School. We start from this study of the concept of Discursive Tradition (TD) defined by Kabatek (2005) that is the repetition of a text, a textual form or a particular way of writing or speaking that acquires the value of a proper sign (Meaningful). Thus, in evidencing that the texts have a history and that this textual history - considered from its relation of tradition and updating - directly influences the textual uses, independently of its modes of enunciation. And because we consider the personal letter a rich TD genre to explore aspects that pervade the linguistic, especially since it results from social interaction, this study becomes relevant for investigating the permanence or not of such genre in the teaching of Portuguese in high school. Considering the propaedeutical nature of Portuguese language teaching (hereinafter LP), we attribute to this discipline the development of studies and reflection on the different language practices, namely: reading, listening, producing texts (oral and written), Reflection and linguistic analysis. This discipline, as part of the Brazilian school curriculum, adds a great responsibility in the cognitive development. In order to do this, we must consider language as an instrument that goes beyond the notion of expression of national identity, being considered, at the same time, as an instrument that seeks to establish social relationships, order reality data, understand non-verbal languages, Writing, organizing and recording acquired knowledge, etc. With this, it is necessary to think that the personal letter, like all discursive genres, has its production from the social dimension and that its insertion in the Portuguese language classes can contribute to the cultural enrichment of the student. The results of this study show traces of changes in the work with the personal letter genre in High School in the last decades, which can be directly related to the restructuring that Portuguese language teaching has undergone in recent years. These results become relevant to reflect proposals of didactic activities that consider the genre personal letter useful to explore possibilities to develop the reflection of the student about the genre in its linguistic, historical and social aspects. In this way, we take as a background the theoretical assumptions of Coseriu (1979), Koch (1997), Oesterreich (1997), Kabatek (2003, 2005 and 2006), Patriota (2010), Longhin (2014), Bakhtin, Marcuschi (2001), Bronckart (2006), among others.

Keywords: Discourse tradition, personal letter, textual genre, teaching.

LISTA DE QUADROS

Figura Ilustrativa I: Livro: Curso prático de língua, literatura & redação / Ernani & Nicola. – São Paulo ; Scipione , 1997.

Figura Ilustrativa II: Atividade sobre o gênero carta, sendo todas as figuras tratando da mesma proposta de atividades.

Figura Ilustrativa III: Atividade sobre o gênero carta, sendo todas as figuras tratando da mesma proposta de atividades - Continuação

Figura IV: Atividade sobre o gênero carta, sendo todas as figuras tratando da mesma proposta de atividades - Continuação

Figura Ilustrativa V: Atividade sobre o gênero carta, sendo todas as figuras tratando da mesma proposta de atividades - Continuação

Figura Ilustrativa VI: Atividade sobre o gênero carta, sendo todas as figuras tratando da mesma proposta de atividades - Continuação

Figura Ilustrativa VII: Português : linguagens : volume único / William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – São Paulo ; Atual, 2003.

Figuras Ilustrativas VIII: Atividade do livro didático

Figuras Ilustrativas IX: Atividade do livro didático - Continuação

Figuras Ilustrativas IX: Atividade do livro didático - Continuação

Figura Ilustrativa XI: Português: volume único / João Domingues Maia, 2º. Ed. São Paulo: Ática , 2005.

Figura Ilustrativa XII: Atividade com o gênero carta

Figura Ilustrativa XIII: Português : Literatura, gramática, produção de texto : volume único / Leila Luar Sarmento, Douglas Tufano – São Paulo : Moderna, 2004.

Figuras Ilustrativas XIV e XVI: : Atividade com o gênero carta pessoal

Figura Ilustrativa XVII: Português : Literatura, gramática, produção de texto / Leila Luar Sarmento, Douglas Tufano – 1.ed. – São Paulo : Moderna, 2010.

Figura Ilustrativa XVIII: Atividades sobre o gênero carta

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

1. TD: Tradição Discursiva
2. PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
3. LP: Língua Portuguesa
4. LP: Língua Portuguesa
5. LD: Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: Percurso dos estudos linguísticos e o conceito de Tradição Discursiva	16
1.1 As primeiras ideias de discurso	17
1.2 Do discurso à origem das palavras: o embate entre natureza (physis) e convenção (thesis)	21
1.3 Da (meta)linguagem ao desembargo na linguagem	23
1.4 O discurso metalinguístico: apropriações da linguística.....	25
1.5 Sobre o conceito e base histórica da Tradição Discursiva	29
1.6 Os traços definidores do conceito de Tradição Discursiva	37
CAPÍTULO II: A carta e os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa	40
2.1 O ensino de Língua Portuguesa: um olhar a partir das perspectivas dos gêneros textuais	44
2.2 As noções de gêneros textuais	45
2.3 Pedagogia dos gêneros textuais	47
2.4 Multiletramento e multimodalidades: caminhos enviesados	49
2.5 Nuances pedagógicas do Ensino Médio: entrecruzamentos entre o gênero, a leitura, a escrita e a produção textual	53
2.6 Discussão sobre os papéis	58
2.7 Os livros didáticos: um olhar sobre a estrutura	60
CAPÍTULO III: Procedimentos Metodológicos	66
3.1 Tipo e Método de Pesquisa	66
3.2 Etapas da Pesquisa	67
3.3 Técnica de Coleta e Análise de Dados	68
3.4 O campo de Pesquisa	68
3.4.1 Campo I	68
3.4.2 Campo II	70
3.5 O universo da Pesquisa	70
3.6 Procedimentos de Análises	71
CAPÍTULO IV: A Tradição Discursiva Carta Pessoal no Ensino	

Médio: Análise de Dados	72
4.1 O gênero carta pessoal nos livros didáticos	73
4.1.1 A amostra	75
4.2 O que diz o Currículo do Ensino Médio e o Livro Didático da atualidade.....	89
4.3 Propostas de Atividades	92
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

INTRODUÇÃO

Os estudos linguísticos mostram nos seus meandros históricos lutas seculares de ideias que partem da antiguidade clássica e despontam para contemporaneidade com a criação e reafirmação de pressupostos científicos pertinentes para a reflexão de uso da língua em todas as esferas sociais. Estes estudos começaram a ganhar foro de cientificidade a partir do século XVIII, por meio da comparação entre as línguas. Essa comparação tinha como objetivo encontrar semelhanças e estágios mais antigos de fenômenos linguísticos em línguas do passado, postas em comparação com línguas em uso na atualidade. Passado o tempo, deparamo-nos com a perspectiva atomística da mudança linguística, em especial nos séculos XIX e XX, além de outros debates que aproximavam mais os estudos linguísticos de outros campo do saber. Entre os pressupostos concernentes à mudança linguística é preciso destacar os estudos sobre a mudança fonológica, privilegiando estudos que vislumbravam as transformações ocorridas desde a língua latina até às neolatinas. O mesmo estudo era desenvolvido levando-se em conta os aspectos morfológicos e sintáticos, propiciados pelo estudo da Retórica.

Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, na segunda metade do século XX, em especial na década de 60, a Linguística do Texto perpassa os limites da frase e torna o texto um objeto de investigação histórica e científica. A partir da inserção desta área de estudo, o debate sobre os gêneros se tornou vivo na linguagem como ciência, ou seja, foi possível estudar uma seleção de textos com características semelhantes, sendo levados em conta aspectos linguístico e extralinguísticos. Os primeiros estudos dos gêneros é possível de ser identificado pelo grupo de filólogos alemães, em que essa perspectiva teórica se configurou a ser chamada no futuro de Tradições Discursivas (TD) (*Diskurstradition*), pioneiramente ensejado pelo filólogo Eugênio Coseriu e reafirmado por Brigitte-Schlieben-Lange. A partir das ideias destes teóricos, outros seguidores ampliaram estes estudos em todo o mundo. O pesquisador Johannes Kabatek entende o conceito de TD como:

a repetição de um texto, de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire o valor de signo próprio (é, portanto, significável). Pode-se formar em relação a qualquer

finalidade de expressão ou qualquer elemento de conteúdo, cuja repetição estabelece uma relação de união entre atualização e tradição; qualquer relação que se pode estabelecer semioticamente entre dois elementos de tradição (atos de enunciação ou elementos referenciais) que evocam uma determinada forma textual ou determinados elementos linguísticos empregados. (KABATEK, 2005)

A partir da fixação do conceito de TD é possível lançarmos tais teorias para refletir sobre a funcionalidade social, os aspectos composicionais e a historicidade que os gêneros exercem na sociedade. Com isso, o fato de existir sempre a repetição da tradição, salienta-se que a mesma não foge da possibilidade de apresentar mudanças/ inovações, a medida que veiculam-se socialmente e estão sujeitas à historicidade dessas e às necessidades comunicativas dos indivíduos usuários da língua.

A partir das ideias expostas pelos pressupostos teóricos da TD, apreende-se que os textos operam socialmente a partir de finalidades comunicativas que vão encontrar no filtro da língua e das tradições discursivas, em especial, nos gêneros que são veiculados na sociedade. Assim, para os arcabouços teóricos da TD é relevante apenas composição dos gêneros com as características seguintes: repetição, evocação, caráter de discursividade e, finalmente, historicidade, promovendo mudanças linguísticas reveladas pelos traços de mudança e permanências dos gêneros que concretizam essas TD. (KABATEK, 2006).

Com base nos pressupostos teóricos e metodológicos das TD, interessamos neste estudo debater sobre a carta pessoal, como TD, pertinente não apenas para discussões meramente linguísticas, mas como um gênero textual no ensino médio. Com isso, o gênero *carta* é considerado uma TD complexa, a medida que representa um modelo particular de se escrever, convencionalizado social e historicamente, principalmente por ter ramificado outros gêneros, como será mostrado neste estudo e também por permitir encontrar outras TD, isto é, variadas formas de se “escrever cartas”, com diversos propósitos sociais. Conforme Lopes (2012, p. 23) “apesar de apresentar algumas variações em sua estrutura composicional ao longo do tempo, as cartas se caracterizam por alguns traços prototípicos que podem interferir, sobremaneira, na análise de fenômenos linguísticos quando se parte desse gênero como fonte para o estudo da mudança linguística”.

Nosso objetivo nesta pesquisa é mostrar se o gênero carta ainda ocupa lugar nas propostas curriculares do ensino de Língua Portuguesa no estado de Pernambuco, tomando por base o livro didático do Ensino Médio, bem como a proposta curricular do estado de Pernambuco. Pretendemos com estes dados confirmar se tal gênero cumpre em ser chamado de Tradição Discursiva no ensino, ou seja, será que este gênero ainda é utilizado na prática de ensino nas aulas de português?

Utilizamos como arcabouço teórico para o nosso estudo as ideias de Coseriu (1979), Koch (1997), Oesterreich (1997), Kabatek (2003, 2005 e 2006), Patriota (2010), Longhin (2014), entre outros que tratam sobre as TD. Em se tratando sobre as teorias dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, partimos das ideias de Bakhtin (1997), Marcuschi (2001), Brockart (2006), entre outros.

No gênero carta pessoal, o traço da repetição pode ser percebido através da manutenção dos traços estruturais do gênero. Essa repetição torna-se discursiva, pois repete algo já posto como tradição. A evocação, vemos representada nas cartas pessoais no discurso em si, isto é, na recorrência de discursos/falares que transmitem informações sobre os valores culturais de uma determinada época, em cada momento histórico em particular. E no ensino? Será que podemos dizer que a repetição e a evocação desse gênero se mantêm nos livros didáticos, no planejamento e/ou nas aulas de língua portuguesa?

Percebe-se que a análise do corpus cartas pessoais se torna extremamente importante, tanto por ser um gênero do cotidiano que contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, como também por permitir que os alunos trabalhem com um gênero capaz de subsidiar a identificação do perfil sócio-histórico de uma determinada época. Assim, a relevância deste estudo reside em demonstrar que o gênero carta pessoal circula em vários domínios da atividade comunicativa e com diferentes finalidades. Por isso, é preciso refletirmos a permanência deste gêneros no ensino de língua portuguesa, principalmente por ser um gênero que contribui para a formação do indivíduo letrado, bem como o uso deste gênero, numa perspectiva histórica, ou seja de TD, contribui para o enriquecimento cultural.

Este estudo está organizado em quatro capítulos. O primeiro fazemos um estudo sobre o percurso dos estudos linguísticos até desembocar nas discussões sobre as TD. No segundo capítulo mostramos abordagens concernentes ao gênero carta pessoal, bem como mostramos inserção dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, sendo debatido sob o viés dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o papel do livro didático no ensino. No terceiro capítulo discorremos sobre a metodologia adotada neste estudo e, por fim, no quarto capítulo mostramos os dados deste estudo em que discorremos sobre o gênero carta pessoal, numa perspectiva de TD, no ensino médio das escolas estaduais de São José do Belmonte, Pernambuco.

CAPÍTULO I

PERCURSO DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E O CONCEITO DE TRADIÇÃO DISCURSIVA

Pretendemos neste capítulo discorrer sobre o percurso dos estudos concernentes a Tradição Discursiva, os aspectos históricos, tomando como ponto de partida as pesquisas de reconhecimento mundial e ancorando em um profícuo debate nos estudos históricos do português brasileiro.

Sabemos que a evolução linguística estabelece relação direta com a evolução histórico-social da humanidade, sendo a estrutura social um fator determinante nesta evolução. Pela estrutura social, em especial, pelas condições sociais dos falantes que é possível se fixar novas formas de linguagem e suas possibilidades de mudanças, sendo debatido tais fenômenos a partir dos estudos linguísticos em seu viés histórico.

Neste ramo, surge a Linguística Diacrônica, responsável por estudar as mudanças que ocorrem na estrutura interna das línguas ao longo do tempo. Para Faraco (2005) as mudanças geram contínuas alterações na configuração estrutural das línguas sem que haja perdas na plenitude estrutural e potencial semiótico das línguas. Assim, comungando-se com estas ideias, sabemos que por a língua sofrer inúmeras modificações, faz-se necessário o conhecimento dos aspectos históricos e sociais, sendo esta incumbência atribuída a Linguística Histórica por assim tratar de fenômenos concernentes a língua em seu caráter sistemático, empírico e teórico.

Tratar sobre o percurso histórico da língua e do discurso é lançar um olhar a um passado que desponta do berço helênico, sem possibilidades de finitude, pois sendo a língua e a história elementos que se constroem pelo homem através da sua vivência, torna-se inviável firmar um discurso único sobre tais. O discurso sobre a linguagem na antiguidade é representado por grandes nomes da oratória, gramática e filosofia antiga, tais como Cícero, Prisciano, Quintiliano Varrão, entre outros. Desta forma, para compreendemos o percurso histórico dos estudos linguísticos, especificamente, o debate sobre Tradição Discursiva (doravante TD), tecemos breves considerações sobre o

desenvolvimento da linguagem desde as ideias metalinguísticas até desembocar nos debates pertencentes à linguagem como ciência.

1.1 As primeiras ideias de discurso

Para investigar e compreender a origem dos estudos gramaticais faz-se necessário recuar no tempo e mergulhar no clima da Grécia do século V a. C., tomando como recorte os estudos filosóficos pré-socráticos, bem como dos antigos retóricos, de Platão e Aristóteles, que fazem observações particulares sobre a língua grega¹.

Assim, é sabido que os gregos tinham nos estudos da linguagem uma ferramenta para entender a realidade. Conforme Weedwood (2002), as tendências de desenvolvimento da linguística ocidental podem ser identificadas na maioria dos campos de investigação intelectual, mais propriamente nas ciências naturais, na filosofia, na cosmologia e no estudo do homem. Ainda, conforme a autora: “Cada tradição tem sua própria história e só pode ser explicada à luz de sua própria cultura e de seus modos de pensamento. Cada uma tem sua contribuição a dar à percepção humana da linguagem”. (WEEDWOOD, 2002, p. 22).

De fato, são dos gregos as primeiras reflexões acerca da linguagem no âmbito da Filosofia. Para refletirmos com exatidão o pensamento gramatical antigo é preciso nos debruçarmos sobre a primeira tentativa de descrição e análise de uma língua, feita a exatos vinte e três séculos por Dionísio da Trácia² em seu estudo denominado τέχνη γραμματική (*Téchné grammatiké*), com a noção de que “gramática é o conhecimento empírico do que é comumente dito pelos poetas e prosadores”³. Para PEREIRA (2006, p. 36):

É fato conhecido que a moderna reflexão sobre a linguagem assenta, em última análise, sobre esse texto de Dionísio, resultado de um trabalho de investigação levado a cabo pelos gregos vários séculos antes de nossa era. Menos conhecido é o percurso que a disciplina

¹ Para Diógenes Laércio (*apud* PEREIRA, 2006, p. 36) caberia a Platão a introdução na Grécia dos estudos propriamente gramaticais. Para aquele autor, Platão “foi quem primeiro investigou as potencialidades da gramática”. Della Casa (1987, pp. 42-45), no entanto, lembra que pensadores anteriores a Platão, como Protágoras e Demócrito, ter-se iam igualmente ocupado de questões linguísticas.

² Dionísio da Trácia viveu entre os séculos I e II a.C.

³ Cf. Fortes, 2010, p.12.

gramatical cumpriu até contribuir, no último século, a ciência linguística.

Os grandes estudiosos da Roma antiga aludem a introdução dos estudos gramaticais à desastrosa visita do filósofo grego Crates de Malos em 168 a.C. De acordo com Suetônio (64-140 a.C.), em sua obra *De grammaticis et rhetoribus*, o filósofo estóico teria sofrido um desastre em uma missão diplomática e quebrado a perna, fato que o forçou a permanecer na *urbs* e desenvolvido trabalhos como palestrante com abordagens sobre Homero e outros poetas gregos. Assim, situava-se, desde as origens, a preponderância do pensamento filosófico grego sobre as reflexões gramaticais latinas.

Alguns conceitos presentes na gramática grega permaneceram intactos em sua transposição à gramática latina. Um exemplo, são os conceitos de “vocabulário” (*vox*) e partes do discurso (*partes orationis*), pioneiramente inaugurado pelos estóicos e reafirmados dois séculos depois por Dionísio da Trácia em sua *Téchné grammatiké*⁴, como citado neste estudo. Séculos mais tarde estes conceitos foram incorporados aos estudos gramaticais latinos, como o *De lingua Latina* de Varrão (séc. I a.C.), a *Institutio oratoria* de Quintiliano (séc. I d.C.), a *Ars grammatica* de Donato (séc. IV d.C.) e as *Institutiones grammaticae* de Prisciano (séc. VI d.C.). Este último reconhece a importância das fontes gregas para os tratados gramaticais da língua latina:

Reconheço que os latinos tenham tornado célebres em sua própria língua a arte da eloquência e todos os gêneros do conhecimento que, com notoriedade, brilham derivados das fontes dos gregos; vejo-os, ainda, seguir os passos daqueles em todas as artes liberais, e não somente as que foram por eles apresentadas com correções, mas também, por amor aos mestres, vejo-os reproduzir alguns dos enganos deles, nos quais, estou convencido, a antiquíssima arte da gramática teria incorrido. Seus autores, quer sejam os mais jovens,

⁴ É preciso esclarecer que a *TÉCHNE* era uma obra de explícita referência para os estudos de grego, especialmente para aqueles que não tinham domínio da língua. Sua gramática abriga seis funções: leitura praticada segundo as regras da prosódia; explicação dos poetas segundo os tropos que neles aparecem; explicação natural dos fatos concernentes à linguagem e históricos; investigação etimológica; exposição da analogia; julgamento das obras (NEVES, 2002, p. 52). Podemos inferir que gramática concebida a partir da *Téchné* é fundida a partir da leitura dos textos clássicos, por contemplar a leitura e a crítica literária, e com o ensino, por dar conta de explicações e analogias. Acreditamos que a *Téchné* reunia conceitos que eram de consenso na época, isso, pela forma concisa com que seus conceitos eram expostos, o que aponta para uma provável aceitação geral do que é definido nela (ROBINS, 1993, p. 41). Assim, pode-se inferir que a *Téchné* sistematizava o que era pregado desde Platão e Aristóteles e ainda dos estóicos. Um dos exemplos desta sistematização é a concepção de que a frase (*logos*) é formada de um componente nominal e outro verbal, *ónoma e rhéma* respectivamente, que já havia sido considerada por Platão e desdobrada por Aristóteles, que inclui ainda os *syndesmoi* – classe dos artigos, conjunção e pronome.

quer sejam os mais sábios, são corroborados pelo julgamento de todos os mais eruditos e teriam florescido pelo talento e prevalecido pela diligência⁵. (*Prisc.*, *Epistola ad Iuliano* – Tradução de Fábio da Silva Fortes)

A impressão que temos ao analisar as palavras de Prisciano é de que há uma certa continuidade dos estudos gregos nas considerações metalinguísticas latinas, fato que, ainda na Antiguidade clássica, já era demonstrado de forma clara e concisa por *Dídimo*, gramático grego do século I a.C., “esclarecendo que todas as coisas que os gregos têm em sua arte, os latinos também têm”⁶ (*Dídimo apud* Keil I, 1855 [1961]). Segundo Weedwood (2002, p. 34), foi através dos gramáticos romanos da Antiguidade tardia que a doutrina gramatical grega, filtrada pela língua latina, se incorporou à tradição ocidental dominante.

Robins (1993, p. 89) enfatiza em sua obra intitulada *The Byzantine Grammarians – their place in History*, que a dependência das reflexões latinas no que tange aos modelos gregos pode ser compreendida, de certo modo, pela semelhança tipológica entre as duas línguas, assim como por uma atitude cultural mais ampla de admiração da cultura helênica, mas que não deve ser, entretanto, tomada de forma absoluta, levando em consideração que junto com a responsabilidade de terem sido os grandes responsáveis pela continuidade da tradição de estudos da linguagem na Antiguidade, os romanos acrescentaram a essa mesma tradição contribuições próprias acerca do latim.

Entre os gramáticos latinos que deram continuidade aos estudos gramaticais gregos, Varrão é um dos pioneiros, discípulo de Crates de Malos, é considerado o principal responsável pela introdução da Gramática grega em Roma, para onde se dirigia como embaixador do rei de Pérgamo, em 168 a. C.⁷. Como pioneiro, Varrão, demonstra em seus estudos sobre gramática um vasto conhecimento do assunto, documentando-se nas fontes gregas e trabalhando

⁵ Cum omnis eloquentiae doctrinam et omne studiorum genus sapientiae luce praeulgens a Graecorum fontibus derivatum Latinos proprio sermone invenio celebrasse et in omnibus illorum vestigia liberalibus consecutos artibus video, nec solum ea, quae emendate ab illis sunt prolata, sed etiam quosdam errores eorum amore doctorum deceptos imitari, in quibus maxime vetustissima grammatica ars arguitur peccasse, cuius auctores, quanto sunt iuniores, tanto perspicaciores, et ingeniis floruisse et diligentia valuisse omnium iudicio confirmantur eruditissimorum. (*Priscianvs Caesariensis - Grammaticvs – Ivliano Consvli ac Patricio*)

⁶ Tradução minha de: *Ostendens omnia, quae habent in arte Graeci, habere etiam Latinos*. (*Dídimo apud* Keil, vol I, 1855[1961]).

⁷ Cf. Pereira, 2001, p. 143-157.

com espírito enciclopédico. Com base na relação entre a gramática e a Filosofia como contribuição dos estudos da linguagem, Pereira comenta que:

As primeiras indagações sobre a linguagem, ao que se sabe, nasceram em terreno filosófico. No que se conservou tanto dos filósofos pré-socráticos quanto dos antigos retóricos, de Platão e Aristóteles, encontram-se observações sobre a linguagem, em particular sobre a língua grega. Apenas com os estóicos, no entanto, que trataram separadamente da Gramática, o estudo da linguagem teria ganhado autonomia. Trata-se de um momento singular na história do pensamento grego, pois é nele que nascem as metalinguagens, posteriormente incorporadas em definitivo ao estudo da linguagem.

[...] pode-se dizer que a contribuição romana para a história da Gramática não consistia apenas numa absorção “da teoria linguística como também das controvérsias e categorias dos gregos”: os romanos foram igualmente responsáveis, como veremos pela formação descritiva da gramática latina que se tornou a base de toda a educação nos fins da Antiguidade e Idade Média e do ensino tradicional do mundo moderno. As gramáticas atuais do latim são descendentes diretas das compilações dos últimos gramáticos latinos. (PEREIRA, 2006, p. 36-52)

Dada a importância dos estudos filosóficos para a compreensão dos fenômenos concernentes à linguagem, é possível perceber que esta discussão, iniciada com os gregos, sendo continuada por Varrão, como citado, tem papel crucial no entendimento do processo histórico do discurso gramatical. Assim, conforme as considerações metalingüísticas dos gramáticos latinos, o embate com suas fontes gregas torna-se inevitável e também a conclusão de que, do ponto de vista semântico, entrou em jogo, nos séculos que separaram as formulações iniciais dos filósofos e gramáticos gregos e as obras gramaticais produzidas no seio da latinidade, um emaranhado de *ressignificações* que tiveram, como consequências principais, as diferenças conceituais que separam o projeto inicial de discussão sobre a linguagem, desenvolvido pelos gregos, e o programa implementado pelos latinos em suas obras. Esse fato desafia a afirmação, comumente aceita, de que a contribuição dos latinos foi a transmissão isenta e imparcial dos trabalhos da Grécia antiga, como se os gramáticos de Roma em nada tivessem alterado as formulações originais.

De fato, os estudos gramaticais entre os romanos exemplificam o esforço e continuidade da influência grega. Conceitos básicos e extremamente importantes, como o de “vocábulo” (*uox*) “partes do discurso” (*partes orationis*) presentes na organização das gramáticas latinas foram, pioneiramente, postulados em trabalhos de origem estóica e ampliados. Tal ampliação é

possível ser percebida no século II a.C., por exemplo, com as obras de Dionísio Trácio, na conhecida *Tékhne Grammatiké* e anexadas, séculos mais tarde, em tratados gramaticais latinos, como o *De lingua Latina* de Varrão (séc. I a.C.), a *Institutio oratoria* de Quintiliano (séc. I d.C.), a *Ars grammatica* de Donato (séc. IV d.C.) e *As Institutiones grammaticae* de Prisciano (séc. VI d.C.).

1. 2 Do discurso à origem das palavras: o embate entre natureza(*physis*) e convenção (*thesis*)

O debate sobre a linguagem, inaugurado no berço da filosofia helênica, com Platão, é revisitada já em cenário romano com Varrão, gramático de grande destaque nos estudos da metalinguagem antiga. O embate *physis* x *thesis* divergem entre dois grupos: há os que admitem uma relação entre o signo e o objeto que ele designa (*physis*) e os que defendem a origem convencional da linguagem (*thesis*). No diálogo *Crátilo*, de Platão, essa discussão é mostrada através do debate entre Hermógenes, Crátilo e Sócrates. Este atua como uma espécie de mediador da discussão tendo Crátilo como partidário da *physis* e Hermógenes, como mostra o trecho abaixo, defensor da convenção (*thesis*):

Hermógenes: Sócrates, o nosso Crátilo sustenta que cada coisa tem por natureza um nome apropriado e que não se trata da denominação que alguns homens convencionaram dar-lhes, como designá-las por determinadas vozes de sua língua, mas que, por natureza têm sentido certo, sempre o mesmo tanto entre helenos como entre os bárbaros [...] (PLATÃO, Hermógenes, 384a).

É perceptível que o embate discursivo entre ambos consistirá em esclarecer a tese dos nomes das coisas, das palavras. Crátilo, ao sustentar que cada coisa tem por natureza um nome apropriado, apoia-se no princípio da *physis*, ao passo que Hermógenes defende a origem dos nomes pelos pressupostos da *thesis*, ou seja, dos princípios convencionalistas. Ao ser convidado a entrar na discussão, Sócrates toma como posição inicial pesquisar o assunto para assim discuti-la. E assim, a partir desse posicionamento, os três personagens imbricam-se diante de uma mesma questão e expressam seus pontos de vista a respeito da relação existente entre o nome, a ideia e a coisa.

Neste diálogo Sócrates usa de forma indireta explicações etimológicas para fundamentar suas elucubrações acerca da origem dos nomes. Ou seja, em meio ao diálogo Sócrates e Hermógenes discutem a significação de algumas palavras como *Blabéron* (Prejudicial). Assim, Sócrates parece recorrer à origem das palavras na busca de seus sentidos:

Sócrates – Que vem a ser zêmiôndes? Observa, Hermógenes, como tenho razão de dizer que com o acréscimo ou a supressão de letras altera-se a tal ponto o sentido das palavras, que, muitas vezes, com ligeira modificação elas passam a significar justamente o contrário do que indicavam antes. É o que se verifica com a palavra *déon*, que me ocorreu neste momento, por lembrar-me do que ia dizer-te, que a linguagem moderna com seus requintes de beleza, de tal modo torceu o sentido de *déon* e *zêmiôndes*, que ambos os vocábulos vieram a perder o significado primitivo que com bastante clareza ressalta na linguagem antiga. (PLATÃO, Sócrates, 418b)

Com isso, percebemos que a estrutura de significados é investigada pela análise da origem das palavras em que são evidenciadas pela estrutura e significação. São usadas palavras como prazer (*Hêdonê*), que indica a ação que tende para o lucro, e tinha como forma primitiva (*hê ónesis*), mas que sofreu modificação com a inserção de um [d] ficou *hêdône*. (Crátilo, Sóc. 419c).

Com isso, o diálogo segue uma longa discussão, enfocando se o conteúdo e a forma da linguagem tem uma relação natural, como afirma Crátilo ou convencional, como afirma Hermógenes. Percebe-se que Sócrates oscila entre uma teoria e outra, mas que o seu papel é fazer a integração entre os dois pontos de vista, ou seja, Sócrates exerce uma posição intermediária no diálogo e chega ao final sem definir uma posição clara em favor das teses defendidas por Hermógenes, nem das de Crátilo.

A discussão inaugurada por Platão possui importantes reflexos na Antiguidade Latina. Como resultado, podemos notar sua presença na obra varroniana. É evidente, como o será em outros textos da antiguidade, que as reflexões sobre a linguagem se fazem presente como algo sistemático, ora analisada sob o viés da filosofia, como é o caso do diálogo Crátilo, que se dedica a refletir sobre tais temas, com vistas a compreender a realidade, ora como análise do uso da linguagem, como é o caso de Varrão, que tematiza em sua obra a questão da origem das palavras questionando relação entre o

significante e o significado, buscando essas explicações a partir do estudo sobre a etimologia, como podemos observar no trecho abaixo:

[...] Dans le premier cas, où l'on recherche la motivation et l'origine des mots, on a ce que les grecs appellent *étymologie*; dans le second, on a ce qu'ils appellent *sémantique*. Je traiterai conjointement ici de l'une et de l'autre, avec toutefois moins de détails pour la seconde (VARRON, L. V:II *apud* BARATIN, 1982, p.154)

[...] onde se encontra a motivação e a origem das palavras, a qual os gregos chamam de etimologia, no segundo, temos o que eles chamam de semântica. Vou falar juntamente aqui de um e outro, embora com menos detalhes para o segundo⁸.

Neste trecho, percebemos que Varrão expõe a ciência que os gregos vão chamar de etimologia (*quam graeci vocant etymologian*). De fato, notamos que pela etimologia Varrão e os filósofos da antiguidade esperavam encontrar explicações sobre a origem das palavras. E que para alguns, a linguagem era natural e para outros convencional. Sabemos que esta é uma discussão que perdura até os dias atuais, sendo sua ancoragem nos estudos, propriamente linguístico, através de Saussure e seu pioneirismo na linguística como ciência.

1.3 Da (meta)linguagem ao desembargo na linguagem

Entendemos nos primeiros contatos com os estudos linguísticos que a Linguística tem subdivisões que contribuem didaticamente para entendermos seu escopo. Assim, sua divisão compreende as seguintes divisões⁹:

1. Linguística Geral: tem como objeto de estudo os mecanismos e fenômenos universais das línguas;
2. Linguística Descritiva: a preocupação central é descrever a língua e as técnicas usadas para esse fim, como o procedimento da comutação na fonologia e a análise em constituintes mínimos na sintaxe. Ainda tem como objetivo estudar os fenômenos em um determinado estágio da sua evolução, abstraindo o fator tempo. É denominada pelos estudos da linguagem de sincrônica.

⁸Tradução sob nossa responsabilidade.

⁹ Utilizamos para elaboração e explanação dos dados exposto neste tópico as obras introdutórias dos estudos linguísticos, tais como: Martelota (2010), Fiorin (2012) e Bentes (2014).

3. Linguística Histórica: tem como preocupação estudar os fenômenos linguísticos em mais de um estágio de sua evolução, levando em consideração as mudanças que ocorreram na língua como organismo vivo, acompanhada das mudanças sociais. Esse estudo pode ser prospectivo (evolução de uma forma mais antiga para outra mais recente) ou retrospectivo (na direção inversa, sendo denominada pelos estudiosos da linguagem de Linguística Diacrônica).

4. Linguística Comparativa: tem como base discursiva o estudo comparado de uma ou mais línguas. Os linguistas comparatistas buscam reconstruir e configurar as famílias de línguas, como românicas, germânicas, firmando suas ideias na língua base no que chamamos de protolíngua.

5. Linguística Aplicada: o tratamento de pesquisa desta área está relacionado ao ensino da língua materna e estrangeira, sendo possível estabelecer diálogo com outros campos do saber como as Ciências Naturais, Ciências Humanas e Ciências Sociais.

Destas modalidades supramencionadas, vale salientar que nosso interesse neste tópico é debater sobre a Linguística Histórica, conceituada por Mattos e Silva (2008) como:

o campo da linguística que trata de interpretar mudanças – fônicas, mórficas, sintáticas e semântico-lexicais – ao longo do tempo histórico, em que uma língua ou uma família de línguas é utilizada por seus utentes em determinável espaço geográfico e em determinável território, não necessariamente contínuo. (MATTOS E SILVA, 2008, p. 8)

A preocupação central de estudos da Linguística Histórica, desta forma, é o processo de mudança, sendo estudado por esta área em todos os aspectos, assumindo-se como uma constante nas línguas. Por se tratar de um fenômeno de “degradação, corrupção” nas línguas, como afirma Faraco (2005), a mudança, como elemento de estudo de base histórica, é utilizada também para no estudo de evolução diacrônica das línguas e suas relações de parentesco genético, contribuindo para a reconstrução das línguas que não estão mais sendo falada e por fenômenos que não estão mais em uso. Em se tratando de fenômenos de mudança em relação ao eixo de temporalidade, Faraco (2005, p. 131) ainda diz que “existe um longo processo entre essas

investigações de construção específicas sobre as línguas e sua variabilidade no tempo”.

Pesquisas mostram que a linguística histórica tem seus primeiros registros de estudos aproximadamente no final do século XVIII, mas como mencionado neste estudo, as reflexões sobre a linguagem recua-se muito mais no tempo. Entre as principais reflexões podemos apontar, segundo Faraco (2005) e Mattos e Silva (2008):

1. Século IV a. C.: reflexões dos sábios hindus;
2. Reflexões gregas de base filosófica;
3. Estudos gramaticais latinos;
4. Estudos filosóficos modistas da Idade Média;
5. Contribuições da filologia árabe;
6. Especulações renascentista sobre a mãe de todas as línguas;
7. A gramática de Port-Royal, século XVII;
8. Século XVIII: William Jones (1746-1794) aborda em seus estudos várias semelhanças entre o sânscrito, o latim e o grego;
9. Século XIX: estudos comparativistas se iniciaram na Alemanha com Friedrich Schlegel, mas foi Franz Bopp que demonstrou, através da comparação detalhada, que havia entre as línguas indo-europeias uma origem comum. A partir dos estudos comparatistas, foi possível chegar a conclusão de que as línguas aparentadas apresentam sistemáticas, ou seja, familiaridades fonológicas regulares, impossíveis de serem atribuídas a mero acaso, entre itens lexicais cognatos. (FARACO, 2005, p. 131)

A partir de grandes publicações dos gramáticos-comparatistas, a filologia românica surge para sistematizar os estudos históricos-comparativos, mostrando um grau de sutileza no tratamento da relação língua-evolução que permitiu firmar posicionamentos científicos mais confiáveis nos procedimentos metodológicos. Para Ilari (2000) este é um ramo de estudo genealógico, que tem como finalidade saber a origem das línguas. Esta área é parte de uma das vertentes da Filologia Comparada, que estuda as línguas românicas e passou a

denominada, a partir do século XIX, Linguística Românica. Nas palavras de Vidos (2001):

Pela própria natureza das coisas, o passado se abre à Linguística de orientação romântica e filológica, não na língua falada, mas na escrita, nos textos e na literatura. Com efeito, a gramática indo-europeia constrói suas comparações, por meio das quais se remonta ao passado, por via indutiva, cada vez mais profundamente, e reconstrói as línguas originárias, em parte sobre línguas que já não são faladas. Para a Linguística Romântica filológica, a língua, ou melhor, a língua escrita, é a projeção do passado, algo que na forma escrita se separa dos falantes, algo que vive independentemente, um organismo. (VIDOS, 2001, p. 23)

Assim, percebemos que a filologia românica, bem como a linguística românica busca no passado extratos linguísticos em textos escritos para construção da história das línguas. Desta forma, segundo Coseriu (1979 *apud* Mattos e Silva, 2008) a “descrição e história das línguas constituem... juntas a linguística histórica”.

É de praxe situarmos o surgimento da “linguística histórica” no século XIX, a partir do grande corpo de estudos genéticos construído na Europa, sobre as origens comuns e os desenvolvimentos históricos particulares de diferentes idiomas. Podemos observar no percurso histórico desta ciência que foram desenvolvidas grandes pesquisas em pouco mais de dois séculos de estudos. Áreas como a Sociolinguística variacionista ou laboviana delineada em Weinreich, Labov & Herzog (1968) e Labov (1972 e 1994) busca desmistificar o a noção de homogeneidade e traz a tona profícuos estudos concernentes à variação e mudança linguística que vem crescendo cada dia mais. A partir das primeiras reflexões sobre a linguagem, ainda no campo da filosofia helênica, passando pelos debates dos primeiros gramáticos romanos, firmando-se com os estudos filológicos-comparatistas e nas pioneiras ideias saussurianas até desembocarmos nos estudos que tomam o texto como base de análises.

É preciso salientar que, embora tenhamos explanado de forma delimitada os primeiros resquícios de dados da Linguística Histórica na segunda metade do século XVIII, bem como outros debates aqui elencados, as correntes subsequentes da linguística desperta grande interesse neste estudo. Dentre estas correntes, citamos estudos sobre as teorias do texto, do discurso e da conversação, bem como, ainda no nicho da historicidade, as Tradições

Discursivas (TD), além dos estudos concernentes ao ensino. Segundo Patriota (2010) “as TD surgiram dentro da linguística românica que tem como principal característica ser fortemente arraigada nos ensinamentos de Eugenio Coseriu”.

1.4 O discurso metalinguístico: apropriações da linguística

Entendendo-se a arbitrariedade da linguagem como a ausência de similaridade entre o significado e o significante (SANTAELLA, 2004, p.128) e compreendendo, também, a importância deste conceito para os estudos da linguagem contemporâneos, é possível dizer, porém, que este tema – o da arbitrariedade – tem suas origens com os filósofos da antiguidade grega, revisitado por estudiosos modernos como Saussure em seu *Curso de Linguística geral* (CLG).

De fato, entre os antigos, Platão foi o primeiro pensador a refletir abstratamente acerca dos problemas concernentes à linguagem (Weedwood, 2002, p. 21), embora saibamos que, de forma empírica, poetas e prosadores desde Homero já tangenciaram o tema da metalinguagem (Moura Neves, 2005, p. 19).

Um dos principais ícones dos estudos Linguísticos modernos, Ferdinand de Saussure inscreveu seu nome nos estudos da linguística firmando-a como uma ciência. Como afirma Émile Benveniste “não há um só linguista que não lhe deva algo” (BENVENISTE, 2005, p.88). Sua influência decorre, especialmente, do *Curso de Linguística geral*, (CLG) livro póstumo organizado por seus alunos, a partir de três cursos ministrados por ele na Universidade de Genebra.

Ao delimitar seus objetos de estudos, Saussure enfatiza uma forma racional de estudar a linguística delimitando suas principais dicotomias: *langue e parole, sincronia e diacronia, relações sintagmáticas e paradigmáticas*, e, dentro de sua Teoria do Signo Linguístico, busca estudar as relações entre *significante e significado e arbitrariedade e linearidade*.

Procurando estabelecer a distinção entre o significante (imagem acústica) e o significado (conceito) Saussure dá enfoque ao seu primeiro princípio que é o da arbitrariedade do signo.

Para Saussure, “o laço que une o significante e o significado é arbitrário” (SAUSSURE, 2006, p. 81), pois esta é uma decorrência da associação entre a coisa (imagem acústica ou significante) e o seu conceito (significado), sendo que, para o mestre genebrino, o laço que une ambos é convencional e com isso em seu curso ele afirma que “o signo linguístico é arbitrário” (Saussure, 2006, p.81)

Assim, cabe-nos definir, segundo Saussure o conceito de arbitrário:

Não deve dar idéia de que o significado depende da livre escolha do que fala, [visto] que não está ao alcance do individuo trocar alguma coisa num signo, uma vez que esteja ele estabelecido num grupo lingüístico; queremos dizer que o significante é imotivado, isto é arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade. (SAUSSURE, 2006, p.83)

Assim, para Saussure, como vimos no fragmento supracitado a ideia ou conceito de *table*, por exemplo, não estabelece nenhuma relação necessária com a sequência sonora que a representa no plano do significante, arbitrariedade ou convenção que se comprova quando comparamos línguas diferentes. Nem mesmo as palavras onomatopeicas modificam a tese de Saussure:

[...] elas [as onomatopeias] não são jamais elementos orgânicos de um sistema linguístico. Seu numero, além disso, é bem menor do que se crê. Palavras francesas como *fouet* (chicote) ou *glas* (dobre de sinos) podem impressionar certos ouvidos por sua sonoridade sugestiva; mas para ver que não tem caráter desde a origem, basta retomar às suas formas latinas[...] quanto as onomatopeias autenticas (aquelas do tipo *glu-glu*, *tic-tac* etc.), não apenas são pouco numerosas, mas sua escolha é já, em certa medida, arbitrária, pois que não passa de imitação aproximativa e já meio convencional de certos ruídos [...] (SAUSSURE, 2006,p. 83)

Assim, até mesmo as onomatopeias oferecem argumentos para a defesa da tese convencionalista em Saussure, para o qual não existe entre ambas uma relação entre elas e a realidade, ou seja, não há nada que mostre que estas são ditadas por natureza, não existindo um elo entre significante e significado.

Em se tratando de preocupações concernentes à linguagem, é inquestionável o papel de Saussure em todos os debates e ramos dessa ciência. Sua importância ocupa uma verticalidade imensa em todos os temas, sem haver anacronismo de pensamento mesmo após tanto tempo de explosão

de suas ideias. Com a noção de texto e discurso não é diferente. Além de inaugurar as primeiras discussões sobre a origem da linguagem, como supracitado nesta pesquisa, a noção de texto como realização verbal, não verbal ou sincrética de manifestação do discurso, conceito popularizado nos estudos linguísticos, tem seus pontos de ancoragem a partir das ideias saussurianas. E que, segundo Testenoire (2016, p. 123), as reavaliações da discursividade ou da textualidade em Saussure surgidas a partir da metade dos anos 1990 provam que a herança saururiana continua a desempenhar um papel de consciência disciplinar [...]. Assim, a pluralidade dos conceitos firmados no princípio dos estudos linguísticos permite-nos reconhecer a importância dos elementos, texto e discurso, para as diversas abordagens e filiações de estudos da língua em seu caráter histórico, diacrônico e sincrônico.

1.5 Sobre o conceito e base histórica da TD

É perceptível nos estudos linguísticos que nos últimos anos o debate sobre a Tradição Discursiva (TD) vem ganhando cada vez mais espaço, principalmente pela extensão do debate sobre o viés histórico dos estudos de linguagem. Este debate, introduzido nos estudos românicos pela linguística alemã, vivenciados na contemporaneidade através dos estudos diacrônicos empíricos, fundamentados pela sociolinguística tem ramificado grandes discussões por tratar da correlação entre a história dos textos e a história das línguas, sendo pioneiramente discutida por Coseriu (1979) e reafirmado por outros pesquisadores como Koch (1997) e Schlieben-Lange (1993), Kabatek (2003), entre outros.

Conforme estudos de Kabatek (2005) pontuamos abaixo um marco histórico dos estudos sobre as TD:

- I. **Década de 1950:** Sob a influência do professor Eugênio Coseriu são discutidos através da linguística do texto e da pragmática os primeiros postulados sobre o viés das TD;
- II. **Década de 1960:** Ainda sob a égide dos estudos germânicos, começou-se a estudar o texto com as suas particularidades, atribuindo especial atenção aos tipos textuais - "*Textsorten*"-,

definidos por Peter Hartmann, em 1964, como “conjuntos de textos compartilhando determinadas características”;

- III. **Década de 1970:** A Linguística Textual é inaugurada como disciplina responsável por estudar os diferentes tipos de texto, sob diferentes perspectivas;
- IV. **Década de 1980:** A partir de agora os estudos começam a se intensificar nas grandes universidades e é possível desenvolver estudos para fazer a distinção entre linguagem oral e linguagem escrita para a linguística empírica e para a teórica.

Os estudos sobre o texto/discurso nos anos seguintes foram ganhando cada vez mais espaço, sendo que a textualidade começou a ser estudada a partir dos elementos linguísticos, em especial os sintáticos e lexicais. Por outro lado, estudou-se a textualidade buscando descrevê-la “desde o conteúdo, diferenciando entre a microestrutura e a macroestrutura assim como padrões gerais (textos descritivos, técnicos, etc)”, assim com os elementos concernentes a inserção situacional e a sua “função ou finalidade comunicativa, derivada da sua ilocução dominante”.¹⁰ Assim, com o apogeu das discussões da linguística do texto, a pesquisadora alemã Brigitte Schlieben-Lange, profunda conhecedora da teoria de Coseriu, por ter sido colegas de estudos em Tübingen, realizou as combinações teóricas entre os diferentes aspectos da sociolinguística e da pragmática com as abordagens de Coseriu, frutificando um estudo publicado em um livro sobre a *Pragmática Histórica* em que discutia-se a relação entre oralidade e escrituralidade. Um dos aspectos singulares deste estudo foi a discussão/separação entre a história dos textos e a história das línguas, fundamentando, desta forma, o que mais tarde seria denominado de TD.

Desta forma, entendemos as Tradições Discursivas como sendo formas textuais que são evocadas e que se repetem, e, nesse processo de evocação e repetição, ora apresentam elementos linguísticos e/ou discursivos que se mantêm, ora apresentam inovações, dando origem, assim, a novas tradições (SIMÕES, 2012; PATRIOTA, 2010; ZAVAM, 2009; KABATEK, 2003). Destarte, nas palavras de Kabatek, (2005 *apud* Longhin, 2014):

¹⁰ Neste parágrafo, tomamos como base as informações dos estudos de Kabatek (2005).

Entendemos por Tradição Discursiva (TD) a repetição de um texto, de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire o valor de signo próprio (é, portanto, significável). Pode-se formar em relação a qualquer finalidade de expressão ou qualquer elemento de conteúdo, cuja repetição estabelece uma relação de união entre atualização e tradição; qualquer relação que se pode estabelecer semioticamente entre dois elementos de tradição (atos de enunciação ou elementos referenciais) que evocam uma determinada forma textual ou determinados elementos linguísticos empregados. (KABATEK, 2005, p. 159 *apud* LONGHIN, 2014, p. 24-25)

Pelo conceito supra, apreendemos que a base dos estudos de TD é o texto escrito numa relação entre a língua e a história. O conceito de TD firmou-se nos estudos da linguagem pelo fato da apreensão de que o uso da linguagem, em qualquer comunidade de falantes, ocorre através dos textos, sendo este o lugar da inovação linguística. Outro fator que desencadeou a profusão dos estudos desta base teórica, por mais paradoxal que se possa parecer, foi o fato de, erroneamente, os estudos de TD ser associados as discussões sobre os gêneros textuais, havendo muitas vezes a confusão de conceitos. Por volta de 1960 e 1970, segundo Longhin (2014, p. 16) “os debates em torno de questões de sociolinguística e de pragmática, aliadas a uma emergente linguística do texto”, contribuiu para promover e instigar as pesquisas nesta área. Para Longhin (2014):

os trabalhos de Schlieben-Lange (1983-1993), discípula de Coseriu em Tübingen, foram fundamentais para construção do conceito de TD. A autora defendeu a distinção entre uma história dos *textos* e uma história das *línguas*. A história das línguas já era objeto de reflexão, desde o século XIX, sobretudo, com os comparatistas e depois com os neogramáticos. Enquanto a história dos textos já produzidos em uma comunidade ainda permanecia inédita.

Percebe-se que numa perspectiva das relações que se estabelecem entre os textos permite legitimar o conceito de TD que, segundo Kabatek (2005), ao ampliar e reafirmar as ideias de Koch (1997) e Oesterreich (1997), a ideia de TD está imbricados em “modelos linguísticos tradicionais, sócio-históricamente convencionalizados, que condicionam a seleção e a combinação dos elementos linguísticos, regendo assim a produção e a recepção do discurso ou texto”. A amplitude que abarca a noção de TD se

concretiza através dos gêneros textuais e discursivos, os tipos textuais, o estilo, formas convencionais e os atos de fala.

Assumimos neste estudo a noção de TD oriunda da visão tríade do pesquisador Eugênio Coseriu (1979) que entende a linguagem a partir de três níveis: o universal, que diz respeito à língua, independentemente do idioma que se empregue, como dispositivo geral que possibilita ao homem se comunicar (a atividade do falar), o histórico, que trata da língua como sistema de significação historicamente dado – a língua histórica particular; e o individual que corresponde à língua como realização em textos ou discursos concretos (o discurso). Para ele estes níveis operam em concomitância e ao nos comunicarmos e respondem pelas mais variadas situações de interação em sociedade. Com isso, o ato de falar ou escrever está ancorado, necessariamente, ao que já está tradicionalmente instituído em textos veiculados socialmente. Abaixo, discorreremos em uma tabela, para facilitar a compreensão didática, sobre os três níveis a partir dos quais toda atividade linguística se concretiza:

Quadro 1: Níveis de atividade linguística¹¹

OS NÍVEIS LINGÜÍSTICOS		
UNIVERSAL	HISTÓRICO	INDIVIDUAL
Refere-se a capacidade nata do ser humana – a fala. É o conhecimento sistemático da língua, sendo considerado as oposições fundamentais de cada língua.	É o olhar para a língua enquanto produtos históricos da atividade humana. São as formas de falar historicamente fincadas na sociedade. Neste nível inclui-se o conceito de norma, não no sentido prescritivo, mas da realização normal particular de cada língua.	Refer-se ao discurso ou texto como enunciação particular e única, que é, ao mesmo tempo, expressão da capacidade universal de fala e de uma tradição histórico-cultural.

¹¹ Tabela elaborada por nós com base nos dados de Longhin (2014) e Patriota (2010).

Pelos níveis linguísticos expostos em Coseriu (1979) e reafirmados em Longhin (2014), Patriota (2010) e Kabatek (2003), todo enunciado, seja no plano da escrita ou da oralidade pode ser analisado levando-se em consideração sua universalidade, suas condições histórico-culturais de produção e suas particularidades. Esses níveis, que aqui podemos chamar de idiossincrasias da atividade linguística, respondem pela atividade comunicativa realizada por indivíduos nas mais discrepantes situações de uso da língua, sendo materializado a partir do momento que alguém fala, ou seja, a partir do momento em um interlocutor se dirige a outro, com o intuito de interagir. Desta forma, quando alguém fala com outra pessoa é possível identificar a ação do nível universal. Isso ocorre, pois os sujeitos envolvidos no processo interativo estão fazendo uso de uma atividade comum a todos os homens – a falar. A medida que fazem uso de um determinado idioma, de uma língua materializada historicamente, através de discursos construídos por bases filosóficas e ideológicas, percebemos o nível histórico. E, por fim, os indivíduos envolvidos na comunicação fazem uso de ferramentas particulares, como a fala, além da tradição histórico-cultural que é uma singularidade de cada falante, concretizando, assim, o nível particular da atividade linguística.

Os estudos de Koch (1997) ampliam as ideias de Coseriu sobre os níveis linguísticos, ao assinalar que apesar de sistematizar as áreas fundamentais da investigação linguística e, assim, evitar confusões entre os níveis de análise distintos, leva a um problema: o que quer dizer “saber expressivo”? A partir da definição do nível *particular* do discurso, será paradoxal atribuir a ele um tipo de saber, porque, segundo Koch, “o discurso é, na verdade, o lugar em que se aplica o saber linguístico. Como cada discurso é único e o saber implica a possibilidade de reprodução, saber e discurso serão incompatíveis” (KOCH, 2008, p. 54 *apud* Zavam, 2009, p. 183). As competências (ou saber linguístico) que compreende a cada nível linguístico esta compreendido na tabela abaixo:

Tabela 2: Os níveis linguísticos e as competências

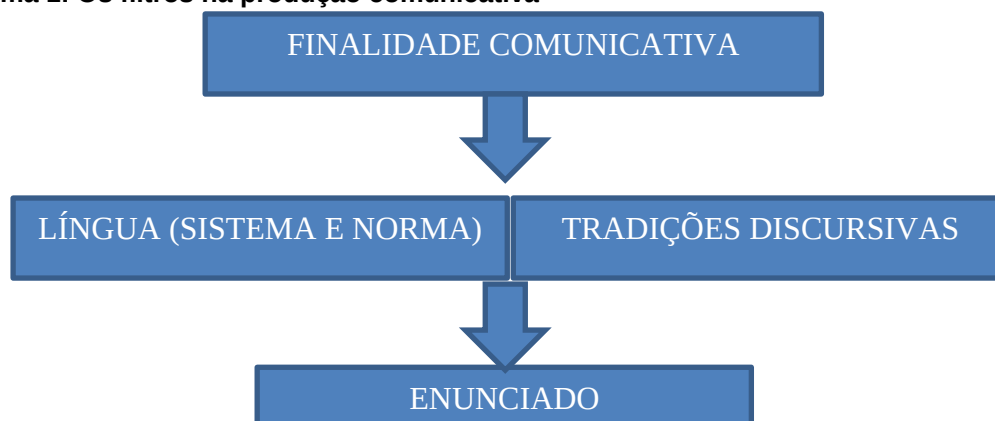
NÍVEIS	SABER LINGUÍSTICO
Universal	Saber elocucional
Histórico	Conhecimento do idioma
Particular	Expressão linguística

Assim, a fala, conforme as exposições de Coseriu (1979) ao instituir os níveis linguísticos, significa recorrer ao tradicionalmente instituído, seja pelo viés do idioma, seja das sucessivas modificações de uma mesma forma discursiva. Ou seja, sabemos que a língua é um sistema com estrutura, aspectos gramaticais e léxico particular, mas existem tradições textuais definidas, como, por exemplo, as parlendas, os ditos populares, as saudações e outras formas fixas. Sobre esta discussão, Zavam (2009) afirma que:

a tradição textual, a configuração que assume determinada intenção comunicativa realizada por meio de um texto específico, pode independe da tradição linguística, das construções oferecidas pela língua, e fixar-se em tradições do discurso, dos textos constituídos. Consequentemente, o nível histórico da língua responderia tanto pela tradição linguística quanto pela tradição textual, isto é, pelas tradições discursivas. (ZAVAM, 2009, p. 3)

Vimos então que no nível histórico, em especial na percepção de diferentes historicidades, é que é possível concretizar o conceito de TD. Os pesquisadores alemães Koch (1997) e Oesterreicher (1997) propõem distinguir, a partir do nível histórico, o domínio da língua histórica particular e o domínio da tradição textual, conforme esquema abaixo:

Esquema 1: Os filtros na produção comunicativa¹²



Ao diferenciar é possível identificarmos que a produção de sentido passa, especificamente, por dois tipos de filtros, promovendo adequações a dois tipos de técnicas. A primeira são as técnicas da língua: sua finalidade é a organização dos fatos linguísticos, como oposições fonológicas, aspectos morfológicos, organização sintática e seleção lexical. A segunda são as técnicas da tradição textual: sua finalidade é a organização dos elementos linguísticos em unidades maiores, texto ou discurso concreto, no que concerne ao conteúdo temático, aspectos semânticos que envolvem domínio mais amplo de sentido, composição e estilo. Com isso, Kabatek (2012) conclui que:

o fato de os enunciados não serem unicamente momentos históricos únicos, a possibilidade de eles repetirem outros enunciados anteriores leva à necessidade do conceito das TD. Falar não é só gerar enunciados segundo as regras de uma gramática particular e segundo um léxico disposto por uma língua determinada, é também tradição, no sentido de repetição do já dito, e, ao lado da ciência dos sistemas linguísticos, a ciência geral da linguagem precisa dar conta do papel dessa tradição – também pelas relações mútuas entre ela e a ciência dos sistemas linguísticos. (KABATEK, 2012, p. 581)

Destarte, compreendemos o caráter independente dos três níveis propostos por Coseriu (1979), isso porque as TD funcionam na tentativa de recuperar a historicidade dos textos e, com isso, construir os aspectos históricos da língua. Para Coseriu (1979) “o falante não inventa totalmente a

¹² Esquema elaborado com base nos estudos de Kabatek (2003), Koch (1997), Oesterreicher (1997) e Coseriu (1979).

sua expressão, mas utiliza modelos anteriores, justamente por ser este indivíduo histórico e não aquele: porque a língua pertence a sua historicidade, ao seu modo determinado de ser”. (p. 64)

Nas palavras de Kabatek (2005), faz-se necessário resolver a questão no que tange ao *status* das manifestações linguísticas, em especial no que concerne à relação entre TD e língua, com a finalidade de esclarecer a posição das TD na teoria da linguagem. O autor lista, inicialmente, a necessidade de definir, de modo mais preciso, o próprio conceito de historicidade, diferenciando, com base em Coseriu que organizamos neste estudo da seguinte forma:

- I. A historicidade linguística *stricto sensu* (historicidade da língua dada);
- II. A historicidade como tradição (recorrência) de determinados textos ou de determinadas formações textuais;
- III. A historicidade genérica, no sentido de uma “pertença à história”.

É evidente que a relação entrecruzada das TD e a língua histórica, mas é preciso salientar que tal relação é independente e mútua. Assim, de um lado as TD interferem na escolha de formas e variedades linguísticas e, de outro lado, aspectos linguísticos particulares mostram singularidades de uma determinada TD. Com isso, em (I) a historicidade da língua ocupa um lugar de destaque, uma vez que se trata da historicidade do próprio homem. O aspecto individual da língua, naturalmente, internaliza a história desta língua em aspectos sócio-culturais.

Ao evidenciar a historicidade como tradição de determinados textos ou de formações textuais, percebemos que todas as manifestações culturais que se repetem, inclusive as de caráter linguístico, conforme Kabatek (2005), refere-se as tradições de uma comunidade, com recorrência na criação de objetos culturais, bem como da possibilidade de remeter a traços culturais anteriores que estabeleça relação entre a língua e a história. É preciso lembrar aqui dos textos que mantem relação direta com outros textos, ao transmitir, além da repetição de traços linguísticos e formas, marcações de tradições mínima até que o novo texto se firme como objeto socialmente aceitável.

E, por fim, a historicidade genérica em (III), trata dos fatos particulares, insegundáveis e únicos, isto é, ao texto visto a partir de sua individualidade ou particularidade. Nas palavras de Kabatek (2005, p. 164) esse modelo de historicidade poderia ser ignorada no que tange a tradição linguística e textual, porém não é devido está no centro da pesquisa filológica tradicional e, especialmente, porque características funcionais ou formais de um texto particular podem servir de base para outros textos e, por esse motivo, um determinado texto também é parte da tradição e também pode ser visto dentro da historicidade.

Portanto, nota-se que mesmo as historicidades sendo diferentes, no bojo da língua em seu viés histórico, as historicidades assumem essência linguística, já nos textos, é linguística e cultural. Entendemos que as TD e as línguas históricas não exerce fixidez, principalmente por acompanhar as mudanças e transformações sociais, mostrando-se serem instáveis no tempo. Com isso, podemos inferir que nem a língua história, nem tampouco as TD são produtos finais, acabados e imutáveis, mas em sua natureza, respectivamente, está o fato de ser flexível a mudanças. Por isso, o conceito de TD está intrinsecamente ligado à volta da linguística histórica. Segundo Kabatek (2006), as línguas mudam, as sociedades e seus sistemas mudam e que, nesse contínuo processo de mudança, os textos mudam por meio de relações de repetição, evocação, tradição e atualização (ARAÚJO; MARTINS, 2011). Com isso, a medida que as TD estão intrinsecamente ligadas a história é possível identificar, conforme Pessoa (2009), as alterações que estão dispostas as TD por pressão da história, a saber:

- I. Inovação por diferenciação de tradições culturais – permite a possibilidade de uma TD se diferenciar ao longo do tempo;
- II. Inovação por mistura de tradições culturais – nesse caso, duas tradições permanecem ao longo do tempo diferenciadas e depois se combinam e formam uma nova TD; e por fim
- III. Inovações por convergência de tradições culturais – duas TD diferentes desaparecem e se transformam numa terceira.

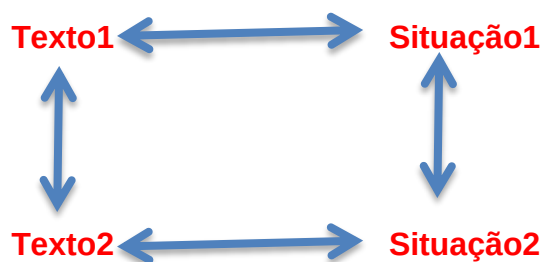
Assim, entendemos que as inovações das TD servem de mola motor para ocorrerem às mudanças textuais, possibilitando o surgimento de novas

formas. Por isso, podemos inferir que toda TD está ligada a uma outra anterior, sendo moldada conforme necessidade da situação comunicativa. Ainda com base em Pessoa (2009, p. 19) “os textos, enquanto conjunto de características que os filiam a uma determinada família, sejam independentes das línguas históricas específicas, eles se estabelecem historicamente e, por isso, estão sujeitos a mudanças ao longo do tempo”. Destarte, em uma TD é condição *sine qua non* a repetição, mas sempre com a possibilidade de mudanças e inovações conforme as condições socioculturais que estarão expostas em uma determinada sociedade.

1.5 Os traços definidores do conceito de TD

A partir da definição do conceito de TD, como mostrado neste capítulo, sabemos que a *repetição*, a *discursividade* e a *evocação* são traços definidores do conceito de TD. Segundo Kabatek (2004) repetição se refere aos textos que, em um determinado momento da história, estabelece relação com outro texto anterior a ele. O autor alerta ainda que nem toda repetição forma uma TD, ou seja, os elementos constitutivos do nível histórico de uma língua individual, tais como elementos determinantes ou conectores de coesão (advérbios, conjunções, etc) não formam sozinhas uma TD. A discursividade, segundo traço de suma importância, se refere a uma repetição que não ocorre no vazio, mas evoca algo já dito; e por fim, a evocação refere-se à repetição de algo já constituído para esse fim, ou seja, sua referência está ligadas ao conteúdo do texto que, segundo Simões (2012, p. 65) a evocação é “hierarquia temática da linguagem específica de um texto, como é o caso dos sermões que sempre evocam textos bíblicos e outros textos religiosos, tais como as crônicas de vidas de santo etc”. Para facilitar nossa compreensão sobre a evocação como traço definidor, mostramos o seguinte esquema:

Esquema 2: Evocação¹³



Neste esquema supra, a evocação representada no eixo horizontal e o eixo vertical, a repetição. Mostramos na situação 1, por exemplo, dois amigos que se encontram ao anoitecer. Para que venha fluir o processo de comunicação entre ambos, essa situação evoca a saudação “boa noite” – texto 1. Outro dia, essa mesma situação se repete – situação 2, podendo ocorrer com outras pessoas vivendo a mesma situação, com isso haverá a evocação do texto “boa noite” – texto2. De acordo com Bendel (1998, p. 12 apud Castilho da Costa, 2011, p. 150) “Quando as mesmas situações são sempre realizadas com as mesmas ações linguísticas, formam-se modelos, regularidades”. Desta forma, faz-se necessário nos atentarmos que, mesmo que o falante não seja o produtor do texto, a situação existe, portanto, existe também a evocação. Com isso, no caso mencionado, o silêncio completa o esquema em caso de ausência de um dos quatro elementos e que conforme Kabatek (2005, p. 159) “o silêncio adquire significado precisamente em relação a uma TD evocada, mas não enunciada”.

Assim, tratamos neste capítulo sobre os pressupostos teóricos que ancoram as discussões concernentes os estudos da linguagem em seu viés científico, passando pelo berço das discussões metalinguística do discurso filosófico e gramatical antigo e desembocando nas ideias saussurianas sobre a linguagem. Concluímos este capítulo ao mostrarmos o conceito de Tradição Discursiva, bem como seus traços definidores e, a partir de tais elucubrações aqui discutidas podemos pensar concretamente no gênero carta pessoal como TD e o seu espaço nas aulas de Língua Portuguesa no ensino médio.

¹³ Cf. KABATEK (2005, p. 158)

CAPITULO II

A CARTA E OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sabemos que o gênero carta é um dos gêneros da comunicação mais antigos que circula na sociedade, assumindo vários domínios de atividades e finalidades comunicativas variadas. Na antiguidade clássica, a carta, já obedecia o mesmo propósito comunicativo da contemporaneidade. Inicialmente denominado *charta, ae*¹⁴, folha de papel, papiro e em Horácio em sua Arte Poética tida como “folha escrita, documentos escritos, livros arquivos. Ainda no período clássico, a carta passou a denominação de *epistola, ae*¹⁵ – *Epistolam scribere*. (Escrever uma carta, tornando-se já no período clássico um instrumento de correspondência particular (*Epistolare colloquium*) e mantendo outras finalidades, como administrativas, religiosa, etc.¹⁶

Por se tratar de um gênero que traz uma das formas mais antigas de interação humana, a carta, apresentam-se diferentes categorias e funcionalidades, a saber: pessoal (particular), administrativa, religiosa e jornalística. Conforme afirma Roquette (1860):

As cartas têm diferentes nomes, ou para melhor dizer, dividem-se em várias classes, segundo os diversos fins a que podem dirigir-se, e os vários assumptos sobre que vérsão. Há cartas moraes e de conselhos, de parecer, de consolação, de parabéns, de pretenção e memoriaes, de supplica, eucarísticas ou de agradecimento, de recomendação e de empenho, a pessoas de cuja companhia nos separámos, de queixas, de desculpas e justificação, de negócios e encargos, de boas festas, dias d'annos, etc., apologéticas, d oferecimento, de convite e excusa, de resignação, de despedida, de participação ou notícia, mixtas, de commercio. (ROQUETTE, 1980, p. 10-20)

Pelo tratamento exposto nas palavras de Roquette (1860), percebe-se que a carta, embora desde a antiguidade tenha recebido diferentes denominações, sua funcionalidade é muito variada, tornando este gênero com uma vasta funcionalidade. A variedade de subgêneros que é possível

¹⁴ Dicionário Escolar Latino-Português, organizado por Ernesto Faria.

¹⁵ Dicionário Latino-Português, organizado por F. R. dos Santos Saraiva.

¹⁶ Não pretendemos aqui discutirmos a diferença entre *charta* e *epistola*, mas mostrar que mesmo variando sua denominação o propósito continuou o mesmo. Compreendemos que as epístolas assumem um caráter mais marcado pela formalidade e navega pelos meandros da literatura.

enxergarmos na carta, desde a antiguidade até os tempos atuais, é um aspecto diferenciador neste gênero

Compreendemos, a grosso modo, a carta como uma espécie de substituto para conversas faladas pessoalmente. É espontâneo, privado e pessoal. Um gênero sem aspectos de literariedade que cumpre com sua funcionalidade de estabelecer a interação entre pessoas. Através dos seus aspectos característicos, as cartas fornecem uma prova escrita e assinada da mensagem de uma pessoa a outra. Podendo ser arquivado, duplicado, relido e oferecido como prova de transações comerciais, promessas feitas e comentários pessoais sobre uma variedade de assuntos. Com isso, a variedade de categorias, mostradas através das palavras de Roquette (1860) e reafirmados por Travassos e Ferreira (2012) mostra que o gênero, a depender da categoria, assume finalidades comunicativas diversas. Para Marcuschi (2009 *apud* Travassos e Ferreira 2012, p. 25):

as cartas configuram-se pela presença de componentes fixos, que ancoram o texto, como o local, a data, o vocativo, o corpo do texto, a despedida e assinatura e de um componente alternativo que corresponde ao OS: *post scriptum*. Todos estes componentes contribuem para a compreensão do texto e para situá-lo no contexto de interação.

À medida que a carta fornece informações que marca fatos e vivências de uma dada comunidade de falantes, apresentando características culturais, principalmente aspectos de oralidade. Sua importância vincula-se a construção do conhecimento histórico e epistemológico de um dado grupo social, revelando hábitos, anseios e, muitas vezes, mudanças na língua em seu caráter morfológico, sintático e semântico.

A carta pessoal tem sido objeto de estudo de linguistas, sociolinguistas, analistas do discurso, sociólogos e filólogos, entre outros pesquisadores do Brasil e do mundo nas últimas décadas. Uma das pesquisas de maior destaque é o projeto Para a História do Português Brasileiro (PHPB),)” coordenado pelo Prof. Dr. Ataliba Teixeira de Castilho (USP) e com pesquisadores de várias universidades. Com isso, o gênero carta pessoal é de grande valia, em especial nos estudos diacrônico da língua, sobretudo, por mostrar tanto os aspectos inerente à língua em e estrutura, como fenômenos concernentes a traços sócio-culturais.

O gênero carta pessoal em sua maioria é estruturada em um eixo que pressupõe um **autor**, um **destinatário** e um **tema**. Tais eixos fazem com que possamos conhecer aspectos singulares de uma determinada comunidade de falantes. Sua combinação particular de itens, sua estrutura fixa e sua finalidade social são alguns dos aspectos que tornam tal gênero uma Tradição Discursiva. Nas palavras de Costa (2012):

[...] a carta pessoal é fonte de rica de informações tanto para o linguista quanto para o historiador, desde que não esqueçamos que esse gênero textual (ou antes, essa forma de comunicação) é muito mais que um substituto da comunicação face a face, porque não é possível transpor uma conversa oral exatamente à carta, sem que sejam necessárias modificações. E o inverso também é verdadeiro. Escrever ou ler uma carta não é o mesmo que participar de uma interação oral, mesmo que a linguagem utilizada em uma carta pessoal procure integrar muitos aspectos da linguagem natural e cotidiana de uma conversa informal. Por isso, podemos afirmar que a carta serve, não somente, à superação da distância temporal e espacial entre interlocutores, mas também a elaboração da escrituralidade, de uma concepção discursiva da distância. (COSTA, 2012, p. 146)

De fato, mesmo que algumas cartas apresentem variações, como por exemplo, a organização de certas seções no papel, o texto epistolar não dispensa certos elementos que o caracterizam como gênero ao mesmo tempo em que situam e contextualizam o seu autor em uma determinada realidade histórico-social.

Em se tratando dos aspectos concernentes ao gênero carta pessoal e sua historicidade, segundo Andrade (2006) “o gênero correspondência – gênero este relacionado à carta – foi bastante produtivo na imprensa brasileira do século XIX e parece ter se transformado no artigo jornalístico muitas vezes rotulado de opinião”. Assim, sabemos que ao longo da história das práticas comunicativas, veiculadas pela escrita, a carta foi pioneira e viabilizou a construção de relações interativas de uma dada época passada com pensamentos contemporâneos. A seguir mostramos um exemplo de uma carta pessoal do século XIX, mas especificamente do ano de 1802:

Pernambuco 16 de Janeiro, de 1802.¹⁷

Minha querida mana muito do meu Co- | ração dentro nele Sinto emfez i[s]to
oVer - | la tam Murtificada antecipando- | me demenão Mandares dizer ama-|ys
tempo queres tu Cobrir hum | homem de pois diter atua ma vida | tam publica
obrigada dete[*inint.*] Só ede- | zem [?] ada dia que [*inint.*] dizer | eu Já cá
Sabias tudo eu tua irmam | copera<↑va>tamos ati enaõ Carta; que ficaste | tuda
fazem[?]o vem que Cá [?] pagaraõ | todas as Despezas já que tu dizes [*inint.*
+ 1 linha] | Já esta em Capitam de Sere[?] | da Com muitas saudade etua
irmam | Determina como quem de todo o Coração | eamor Deverdade he teu
mano.

Joze Roberto Pereira da Silva

Por este exemplo supracitado, podemos comprovar nossas premissas de que a carta pessoal mostra aspectos singulares da língua e da cultura de uma determinada civilização. No exemplo, percebe-se a utilização de linguagem popular já que há simetria entre o emissor e o destinatário, pois trata-se de irmãos.

Estendendo-se um olhar histórico para a construção do gênero, nota-se que sua função social provavelmente é a função fundadora das práticas comunicativas dos gêneros epistolares. Salientamos que na história dos gêneros epistolares, a carta pessoal tem papel relevante no surgimento e na formação de outros gêneros textuais. Conforme Charles Bazerman (1988, 1999), professor e pesquisador americano, que vem realizando uma longa pesquisa sobre documentos escritos em épocas passadas, enfatiza que o primeiro artigo científico é oriundo de correspondências entre cientistas, filósofos, etc. Para ele, as cartas guardaram um papel fundamental na constituição do pensamento moderno, veiculando-se em épocas passadas como verdadeiro sistema de publicação de ideias.

Assim, é indiscutível a função social e histórica que o gênero carta pessoal exerce nos estudos científicos na modernidade. Além de ramificar

¹⁷ Carta cedida pelo grupo regional do Projeto Para a História do Português Brasileiro. 1. ATAÍDE, Cleber; VIEIRA FILHO, Manoel Pedro. Cartas Particulares do século XIX – Pernambuco. Recife: Projeto PHPB /PE, 2010, CD-rom, Cartas Particulares. Carta 1.

outros gêneros, sua utilização neste estudo serve de base para refletirmos seu papel como gênero textual no ensino de língua portuguesa no ensino médio.

2.1 O ensino de Língua Portuguesa: um olhar a partir da perspectiva dos gêneros textuais

Entre as décadas de 70 e 80, foi possível observar um crescente questionamento ao ensino tradicional de produção e recepção textuais e também inúmeras discussões sobre o papel da escola no desenvolvimento de competências e habilidades de linguagem dos alunos, havendo uma conscientização de que o texto é a base para o ensino-aprendizagem. Com isso, a Linguística passa a ter uma presença ainda mais forte na mudança das práticas de ensino, impulsionadas pelo surgimento de alternativas que visavam a melhoria do ensino da Língua Portuguesa por meio de publicações de professores em fase de pós-graduação que passaram a publicar suas dissertações e teses questionando o ensino a partir da gramática normativa. Ao assumir que o texto é a base, fica evidente uma ruptura com as antigas correntes teóricas ligadas à gramática normativa, as quais acreditavam que a língua materna poderia ser aprendida através do estudo de palavras ou frases isoladas de seus contextos de uso.

Bakhtin (1997) *ressalta que todas as atividades humanas estão relacionadas à utilização da língua e com relação à palavra, afirma que as escolhemos de acordo com as especificidades do gênero discursivo utilizado no momento. Já que o gênero é uma forma típica do enunciado, no gênero a palavra incorpora esta tipicidade. Dessa maneira, os gêneros vão sofrendo modificações em consequência do momento histórico e contexto no qual estão inseridos. Bakhtin (1997) vincula a formação de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas de atividade humana, com finalidades discursivas específicas.* Desenvolveu-se a ideia de que o gênero deve ser utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Em consequência, o estudo a partir dos gêneros tornou-se objeto de interesse e pesquisa no contexto escolar e acadêmico. Assim esse estudo, de um modo geral, levou à discussão e à proposição de

projetos pedagógicos para o ensino da leitura e da produção textual neles ancorados.

Os pesquisadores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz desenvolveram a ideia de que “o gênero deve ser utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetivos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (Schneuwly & Dolz, 1999) Em consequência, o estudo a partir dos gêneros tornou-se objeto de interesse e pesquisa no contexto escolar e acadêmico, levando à discussão e à proposição de projetos pedagógicos para o ensino da leitura e da produção textual neles ancorados.

Com isso, faz-se necessário dar sentido ao ensino dos gêneros na escola e compreender em que situação ele será lido e em que contexto foi escrito. A função de um gênero textual determina que elementos serão utilizados para compor o texto, com a finalidade de atingir certo público, provocando as reações desejadas. Diante disso, Coscarelli salienta:

Não precisamos conhecer todos os gêneros textuais. Há gêneros para ler e gêneros para escrever, para ouvir, para falar. A maioria das pessoas não precisa saber escrever bula de remédio, mas a maioria delas precisa saber ler bulas. Precisamos saber onde encontrar as informações de que precisamos [...] (COSCARELLI, p.83)

Assim, apreende-se que os alunos precisam perceber a finalidade do texto, seus recursos linguísticos e o sentido desejado. Esses alunos precisam praticar constantemente o ato da leitura, e notar objetivo do texto. É de suma importância que os alunos aprendam a desenvolver suas próprias criações. Sabemos que muitos são os alunos que tem dificuldade na leitura e consequentemente na escrita, e o professor sendo mediador deve avaliar os pontos que precisam ser melhorados para essa percepção..

2.2 As noções de Gêneros Textuais

As primeiras noções de gênero remontam da antiguidade clássica com Platão e Aristóteles, onde se tinha uma noção genérica que dividia os gêneros em apenas três tipos que eram o lírico, o épico e o dramático, que serviam para

a representação ou imitação da realidade na época, chamados de gêneros literários. A questão de gênero era então de preocupação da literatura. Com o surgimento dos estudos linguísticos – que de início tinha seu enfoque em unidades menores que o texto – houve uma mudança nas discussões acerca de gêneros, passando a considerar o texto (incluindo os não-literários) ampliando a noção de gênero para além do caráter literário. Mikhail Bakhtin (1895-1975) que liderou um movimento que deu continuidade à discussão sobre os gêneros, expandiu essa noção para além dos estudos literários afirmando que a utilização da língua deve envolver “todas as esferas da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 279), surge então o conceito de gênero do discurso:

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso denominados *gêneros do discurso*. (idem) (grifos do autor)

A língua é efetuada através de enunciados concretos (orais e escritos) que refletem a finalidade e especificidade da esfera social a que pertencem. Bakhtin (1997, p. 301) diz que “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)”. A riqueza e a variedade desses gêneros seria infinita, porquanto a diversidade da atividade humana é inesgotável e o desenvolvimento da própria esfera social que vai ampliando o repertório próprio de gêneros de acordo com sua complexidade.

A perspectiva de Bronckart (2003) sobre gêneros do discurso vai de encontro ao conceito de Bakhtin, pois ele considera os textos produtos da atividade de linguagem humana e conceituados em função dos seus objetivos, sendo os gêneros considerados sequências “relativamente estáveis” que se moldam de acordo com a atividade linguística e discursiva pertencentes à esfera social na qual os sujeitos estão inseridos.

“todo indivíduo de uma determinada comunidade linguística, ao agir com a linguagem, é confrontado permanentemente com um universo de textos pré-existentes organizados em gêneros, que se encontram sempre em um processo de permanente modificação e que são em número teoricamente ilimitados.” (BROCKART apud MACHADO e CRISTOVÃO, 2006)

É por meio dos gêneros que os indivíduos se comunicam e interagem. Esses gêneros se encontram em permanente modificação e são esses gêneros que garantem a comunicação e a veiculação do conhecimento. À vista disso, é importante ter um domínio cada vez maior sobre essa diversidade de textos para que possa ser promovida a interação e a participação social com mais solidez.

2.3 Pedagogia dos gêneros textuais

A busca pelo uso de diversas linguagens surge mediante as necessidades de comunicação que o ser humano possui. Para que haja a construção das capacidades comunicativas é necessário que estas se estabeleçam a partir de um sentido contido no enunciado, caso contrário, a comunicação não se concretiza de maneira eficiente.

O processo de letramento, então, surge como base para que a leitura e a escrita tenham uma finalidade social, de forma a atuar diretamente nas habilidades comunicativas do indivíduo. Nele o ensino da língua realiza-se com o intuito de promover algo além da alfabetização.

Soares (2002) considera o letramento

“[...] o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento” (p.145).

Isto posto, pode-se inferir que o letramento não se trata exclusivamente da prática da leitura e da escrita, e sim de um conjunto de habilidades e conhecimentos múltiplos e individuais de cada pessoa. Tais conhecimentos atuam sob um caráter social, que implica, majoritariamente, em apropriar o indivíduo da língua através da qual se comunica, não pressupondo,

necessariamente, recorrer ao uso da norma culta ou das formas tradicionais de ensino.

Indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação viva e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002, p.146)

O uso dos gêneros, por conseguinte, emerge como suporte para facilitar este processo, pois, analisando as suas infinitas possibilidades de se trabalhar, constata-se que o seu uso pode ser facilmente introduzido e/ou adaptado às mais diversas situações comunicativas, podendo levar a resultados de grande expressividade.

As práticas de letramento efetuadas por meio do uso dos mais diversificados gêneros textuais estão cada vez mais alternativas e necessárias no espaço escolar. O estudo realizado dentro do habitual vem se modificando de maneira simbólica, e a pedagogia caminhando por novos modelos de interação que têm apresentado resultados bastante significativos. Tal processo faz-se muito pertinente ao analisarmos o quanto pode ser produtiva a associação de diversas técnicas com finalidades em comum, uma vez que estas possibilitem o desenvolvimento das capacidades comunicativas de quem as trabalha, pois como ressalta Marcuschi (2001, p. 141), “os manuais escolares precisam contribuir com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem”. O autor ainda ressalta (2008) que os Gêneros Textuais não podem ser considerados estanques, mas sim como entidades dinâmicas da materialização de ações comunicativas. Logo, não é incoerente afirmar que as suas finalidades irão determinar se eles permanecerão intactos ou sofrerão alguma mudança no decorrer da sequência em que estiverem inseridos.

Os Gêneros Textuais se configuram como textos sócio comunicativos utilizados no dia-a-dia. Seguindo esta linha de raciocínio, pode-se dizer que toda comunicação ocorre por meio de Gêneros textuais. Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que

os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. (MARCUSCHI, 2005, p.22).

As formas de trabalhá-los percorrem um caminho de amplas possibilidades, que não se restringem a um universo limitado, pautado no que é usado tradicionalmente.

Haja vista que os gêneros são as ferramentas pelas quais se estabelecem todas as formas de comunicação, é preciso que estes se moldem mediante diversas influências para que atendam às necessidades que os contextos exigem. A dinamicidade presente entre eles facilita tal adaptação, pois os aspectos externos (tempo, cultura, tecnologia, contexto) têm um peso fundamental nos seus processos de transformação.

2.4 Multiletramentos e multimodalidade: caminhos enviesados

Segundo Rojo (2012) existe uma necessidade de se incluir no currículo escolar a ampla multiplicidade das novas culturas e textos que surgem no mundo globalizado com o subsídio das novas tecnologias que já estão presentes na vida dos alunos. Tendo em vista essas novas ferramentas de acesso à comunicação, informação e a multiplicidade de linguagens, surge a necessidade de novas formas de letramentos, denominados multiletramentos, que envolvem tanto aspectos multimodais quanto multiculturais. Além disso, a pedagogia dos multiletramentos, parte da afirmação de que o mundo contemporâneo é caracterizado pela multiplicidade cultural que se expressa e se comunica por meio de textos multissemióticos (impressos ou digitais), ou seja, textos constituídos por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que fazem significar estes textos.

Ao questionar o papel da escola frente aos novos letramentos e ao novo perfil de alunado, os multiletramentos nos propiciam pensar, entre outras coisas, como as novas tecnologias da informação, os hipertextos e hipermídias podem mudar o que se entende na escola por ensino e aprendizagem. Desse modo, a inserção de multiletramentos no ambiente escolar incluiria não apenas o uso das novas ferramentas de comunicação, mas também as práticas de

produção e análise crítica de textos multimodais e multiculturais. Essa pedagogia segundo Rojo (2012) tem como alguns princípios básicos, como o de formar usuários que tenham competências técnicas e conhecimentos práticos, capaz de criar sentidos entendendo como os diferentes tipos de texto e de tecnologias operam, e ainda analista e crítico perceba que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia, além de transformador, que usa o que foi aprendido de novos modos.

Com o surgimento de novas mídias e tecnologias, novos gêneros nascem e outros são modificados. Com o chegada da Internet aliada às Tecnologias de Informação e Comunicação, a linguagem que até então era tomava como ponto de partida a escrita, passou a ser, na contemporaneidade, peça propulsora na interligação do sistema de rede conectada aos meios eletrônicos, ganhando um novo estilo constitutivo marcado por formas híbridas de texto que misturam sons, imagens, palavras (recursos verbais e não-verbais) resultando nos chamados textos multimodais. As linguagens multimodais são aquelas que integram texto, som, imagem e animação, e de acordo com Mayer (2001) surgiram do advento da tecnologia computacional que permitiu uma explosão na disponibilidade de modos de apresentação visual de materiais, que por consequência causaram uma revolução no cenário da comunicação. Kress (2003) expõe que no texto, o sentido produzido, distribuído, recebido, interpretado representado não apenas pela linguagem falada ou escrita, mas por vários modos representacionais e comunicativos. Para Dionísio (2005), nossa sociedade está cada vez mais visual”, e define os textos multimodais como “textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. Ainda sobre esses recursos multimodais a referida autora afirma que

Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (DIONÍSIO, 2005, p.159-160)

O que antes era feito mecanicamente, através de simples decodificação de signos linguísticos ou fluência na oralidade, foi ressignificado pela mediação de ferramentas digitais no uso da língua. Diante dessas transfigurações da noção do objeto texto, ao mesmo tempo, também mudaram a prática de leitura e o perfil do leitor atual, e de sobremaneira do leitor-navegador, que usa a internet como fonte de informação, mantendo contato com os mais variados gêneros digitais.

Segundo o PCN do Ensino Médio (PCNEM),

o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p.55).

A multimodalidade também é enfatizada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.25), quando afirma que nós “vivemos em um mundo culturalmente organizado por múltiplos sistemas semióticos – linguagens verbal e não-verbal – resultado de trabalho humano que foi sedimentado numa relação de convencionalidade”.

É possível concluir que nas orientações curriculares oficiais as práticas de linguagem no espaço escolar devem ser focadas em letramentos múltiplos, que se constroem de forma multissemiótica e híbrida, afinal os alunos participam constantemente de práticas sociais também multissemióticas.

Percebe-se que muito do que se usa em termos de linguagem, não corresponde às linguagens das práticas sociais. Os alunos estão em constante contato com recursos tecnológicos, uma série de instrumentos e de novas tecnologias, e isso exige uma transformação das práticas de letramento para que esses alunos percebam essas linguagens de um modo diferenciado e possam utilizá-las, com o propósito da formação de novos leitores e autores, pensando nas novas formas de autoria que surge dentro do ambiente digital através de textos multimodais. Conforme Fonte e Caiado

A percepção contemporânea é a de que práticas digitais repercutem em letramentos múltiplos, uma vez que possibilitam que sujeitos conectados – ávidos por: “curtir”, “comentar”, “compartilhar”, ávidos por interação e que possuem dispositivos tecnológicos intra e extramuros escolares – tornem-se letrados digitais, favorecendo práticas de leitura e escrita na rede. (2015, p. 41)

Considerando os variados recursos semióticos relacionados ao contexto contemporâneo, surge nesse cenário a inserção do letramento multimodal que tem por objetivo incorporar e reunir os saberes necessários para lidar com esses diversos modos semióticos, combinando esses recursos, para usá-los da maneira mais adequada a fim de alcançar os propósitos definidos em cada prática social.

No meio de tantas informações que circulam em nossa sociedade, atualmente, devido aos modernos meios de comunicação, podemos encontrar uma imensa produção e difusão do conhecimento, mais especificamente no campo intelectual, em que se destacam os diferentes textos materializados em gêneros textuais, os quais veiculam nos jornais e revistas da mídia impressa e eletrônica. Mas o fato de estarmos vivendo as políticas dos novos gêneros, bem como as férteis discussões sobre os gêneros multimodais, precisamos enfatizar, neste ponto da pesquisa a importância de trabalhar com gêneros tradicionais como os editoriais, a carta pessoal, entre outros.

Os gêneros textuais mudam com o decorrer do tempo em resposta às alterações e necessidades sócio-históricas dos usuários da linguagem. Assim, os gêneros textuais são, conforme Schneuwly & Dolz (2004, p. 74) “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação”, funcionando como um modelo comum ao qual o falante da língua deve lançar mão para interagir nas diversas situações comunicativas de seu cotidiano. No seu dia a dia, o falante se depara com diversas situações em que deve fazer uso da linguagem – seja para fazer-se entender ou para compreender algo. Todavia, cada um desses momentos possui especificações que ditam “o que dizer”, “como dizer” e “a” quem dizer”.

Depreendem-se, então, os três elementos caracterizadores dos gêneros textuais: o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo. Diante disso, os professores precisam levar os alunos a identificar e explicar como se

manifestam os diferentes gêneros textuais. No bojo destas discussões Bakhtin (2008), diz que:

Ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível [...] Ao mesmo tempo, porém, cada novo gênero é essencial e importante, uma vez surgido, influencia todo o círculo de gêneros velhos: o novo gênero torna os velhos, por assim dizer, mais conscientes, fá-los melhor conscientizar os seus recursos e limitações, ou seja, superar a sua ingenuidade (BAKHTIN, 2008, p.340).

Destarte, um aspecto relevante da relação entre os gêneros textuais e o ensino diz respeito à preparação do professor ao trabalhar com os diferentes tipos de textos. Machado (1998) alerta para a falta de construção de conhecimento científico sobre inúmeros gêneros que se pretendem ensinar na escola o que pode fazer com que seu ensino fique submetido ao senso comum e à ideologia. Gregolin (1993) já reconhecia isso e dizia que esse risco vai mais além, levando em conta que a maioria das dificuldades que os alunos têm em produzir e interpretar textos poderia ser resolvidos se o professor soubesse como trabalhar com o texto que circula na sociedade com diversas finalidades e para uma extensa variedade de leitores.

2.5 Nuances pedagógicas do ensino médio: entrecruzamentos entre os gêneros, a leitura, a escrita e a produção textual

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio (PCNEM) enfatizam a importância de o professor de Língua Portuguesa estabelecer condições que insiram os alunos em situações reais de aprendizagem. Uma das atividades didáticas que promove tais situações é a produção textual. Para tanto, é necessário que seja adotada uma concepção de língua sociointeracionista. Segundo Travaglia (2002, p. 21), “(...) o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino.”

A concepção de língua adotada pelo professor é o ponto de partida para nortear o trabalho com o texto. Para Silva (2001, p. 111), “o professor precisa

conhecer, distinguir e compreender o conhecimento que se revela através dos textos e identificar as formas como esse mesmo conhecimento é utilizado para manipular indivíduos e instituições em diferentes contextos sócio-culturais”. É preciso levar em conta, no trabalho com o texto, os elementos do estatuto pragmático do texto, que, segundo Irandé Antunes, abrangem as intenções pretendidas, o conhecimento prévio, as condições materiais de apresentação do texto e a ancoragem do texto em um contexto particular de enunciação. Tais intenções norteiam a atividade de produção escrita, tornando-a mais contextualizada.

Uma das múltiplas alternativas para a prática de ensino e produção de textos é o trabalho com os gêneros textuais e tipos textuais, sempre explicitando a diferença e concepções destes. Segundo Bronkart (1999:137) gêneros são “diferentes espécies de texto que apresentam características relativamente estáveis, elaboradas nas formações sociais em função dos objetivos, interesses e questões específicas e produzidas sócio-historicamente nas atividades de linguagem em funcionamento”. E segundo Marcuschi (2001), o tipo reporta-se a um fenômeno que se manifesta com base em aspectos de natureza essencialmente linguística e abrange um número limitado de categorias (narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e o diálogo) que dá a base temática aos textos.

Retomando o debate sobre a concepção de linguagem, é preciso salientar que é cabível ao professor definir os mecanismos de trabalho com o texto. Entre esses mecanismos, é preciso considerar as etapas de produção (escrita e reescrita), o estatuto pragmático do texto, os critérios de avaliação. Segundo Marcuschi (2001 apud SILVA 2006, p. 111), “o professor que avalia o texto sob a perspectiva sociointeracionista preocupa-se com os processos de produção de sentido, tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente.

Como mencionado neste estudo, a concepção de gênero foi adotando outras facetas ao longo do tempo com o advento dos estudos linguísticos, passando a não ser mais competência exclusiva da literatura o estudo dos mesmos. Com as novas discussões iniciadas por Bakhtin, essa concepção ganhou uma maior amplitude. Os gêneros então passaram a abranger os

textos de caráter não-literário sendo criado o conceito de gêneros do discurso, porém ainda não se levava em consideração os estudos com o texto.

Mais tarde, novas discussões deram conta de que todo gênero se materializa em um texto, surgindo então o conceito de “Gênero Textual”. Com as transformações ocorridas no ensino de línguas ancorados nas perspectivas linguísticas, as novas diretrizes passaram a considerar o texto como eixo principal no desenvolvimento do ensino-aprendizagem essa mudança ficou clara com a aprovação da Lei de Diretrizes em Bases, em 1996, que passou a considerar a diversidade textual na sala de aula fator importante para o ensino da Língua Portuguesa. O trabalho com os gêneros textuais passou a ser de caráter obrigatório em todos os eixos.

Como dito por Bakhtin no século passado os gêneros do discurso sofrem transformações de acordo com o contexto de cada esfera social, surgindo novos gêneros e a evolução de outros. É o que nós vivenciamos hoje. Com as novas tecnologias de informação e comunicação, os gêneros textuais ganharam novos olhares e as práticas de letramento ganharam novos desafios. Com a facilidade de acesso a informação que se tem atualmente, o professor passou a ser mediador do conhecimento, deixando de lado o caráter autoritário que se tinha outrora.

A revolução tecnológica trouxe consigo grandes mudanças no comportamento dos indivíduos, que se tornaram cada vez mais dependentes dessas novas ferramentas, como computadores, smartphones, tablets, etc. Nasce então uma nova perspectiva: os conceitos de multiletramentos e multimodalidade. Os gêneros multimodais que abrangem tanto a linguagem verbal, com também a não-verbal, surgem com essas transformações, pois eles estão intrinsecamente ligados à evolução da tecnologia.

Como foi exposto, na década de 1970, quando o ensino da Língua Portuguesa começou a levar em consideração a língua como instrumento de comunicação e expressão, os gêneros passaram a ser utilizados como ferramenta de ensino, mesmo que com finalidades diferentes das que se tem atualmente, pois nessa época o ensino era voltado unicamente para a profissionalização e o ensino de Língua Portuguesa voltado apenas para seu caráter utilitário. Os livros didáticos da época começaram abranger ilustrações com a presença de gêneros como, por exemplo, histórias em quadrinhos que

aliam o caráter tanto visual como textual em sua estrutura e são considerados como gênero textual multimodal.

De acordo com os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM),

o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p.55).

A contemplar os PCN percebemos que o trabalho com a língua busca formar o indivíduo preparado para as diversas situações comunicativas. Sobre a concretização do ensino de leitura e produção escrita, Egon Rangel (2002) salienta que a mudança de paradigma representada pela adoção de uma nova concepção de língua e de linguagem, apoiada nas teorias do uso e da análise do discurso. Segundo o autor o que interessa agora é, “a descrição e, em especial, o domínio de fundamentos próprios do texto; portanto, de recursos e de procedimentos de construção das tramas linguísticas capazes de, nas situações para as quais foram trançadas, produzir os sentidos pretendidos pelos sujeitos”.(p. 17).

Por isso, a busca pelo ensino de língua, fundamentada em uma política de que pressupõe uma clara concepção e venha a contemplá-lo de modo funcional, considera que a mesma, em sua natureza heterogênea, reflete o comportamento do indivíduo perante a sociedade; para tanto, o ensino de LP no estado de Pernambuco tem como suporte teórico a BCC-PE (Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco), elaborada entre 2004 e 2006, na qual pode-se encontrar as seguintes assertivas:

[...]. As noções básicas que fundamentam a base curricular na área estão apoiadas na compreensão de que a linguagem é uma atividade de interação social, pela qual os interlocutores atuam, por meio de diferentes gêneros textuais, expressando e criando os sentidos que marcam as identidades individuais e sociais de uma comunidade.

O mesmo documento ainda reitera que: “É esperado, ainda, que a língua seja percebida como uma forma de **“atuação social”**, pela qual as pessoas intervêm, nas mais diversas situações do dia-a-dia, com o intuito de realizar alguma ação.” (BCC-PE, 2006, p. 67). O que se percebe do acima exposto, é que o ensino no estado, direciona-se sob uma perspectiva de língua como verdadeiro instrumento para que se possa agir e atuar em algum contexto social, mediante às diferentes intenções interlocutivas, nas quais o sujeito é responsável por adequar-se aos diversos tipos de linguagem, e assim entender que a língua é parte de um domínio de linguagem mais amplo, deixando de ser uma atividade regulada e condicionada a regras, mas também depreendida através das condições de produção, seja ela na modalidade escrita ou na modalidade oral. Para tanto a Base Curricular ainda elenca as seguintes considerações:

[...] Dessa forma a língua só poderá ser entendida como uma ação contextualizada e historicamente situada; sempre inserida numa situação particular de interação e, portanto, nunca inteiramente despregada das condições concretas de uma determinada prática social, não podendo, assim, ser avaliada senão em situação.” (BCC-PE, 2006, p. 67)

De modo geral, e, corroborando com o exposto acima, os PCN para o Ensino Médio (doravante PCNEM), instituído a partir de 2006, mostram uma concepção de língua baseada no seguinte princípio: “... a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem.” (PCNEM, 2006, p. 25).

Observando que todas as orientações, tanto gerais quanto específicas partem de uma mesma noção, quanto a visão de língua que norteará os estudos de LP, as escolas passam a reelaborar seus planos de ensino na direção indicada, e assim surge em nosso meio um novo embate, que é levar os alunos a um estudo de língua de forma reflexiva e orientada a partir de suas necessidades de uso, como afirma a seguinte citação: “Se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. (PCNEM, 2006, p. 23)

2.6 Discussão sobre os papéis

Antes de adentrarmos nas discussões sobre gêneros textuais e suas imbricações no ensino de Língua Portuguesa, trataremos de elucidar conceitos fundamentais para reforçar a temática aqui abordada. *A priori* adotaremos o conceito de “língua como um somatório de usos concretos, historicamente situados, que envolve sempre um locutor e um interlocutor localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico previamente negociado. Ela é, portanto, heterogênea.” (CASTILHO, 2009, p.19-20). Assim a língua enquadra-se como uma atividade social, como um conjunto de funções socialmente definidas de atos de fala, entrelaçada com as variações e mudanças como fenômenos inerentes à sua heterogeneidade.

Com vistas a tratar sobre a introdução efetiva de gêneros textuais em sala de aula, seguindo as orientações dos PCN-LP, os quais apontam que “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. A fim de garantir esse compromisso, o documento alerta que é a pluralidade de textos, orais e escritos, literários ou não, que fará o aluno-aprendiz perceber como se estrutura sua língua. Diante desse quadro, “a base do ensino só pode ser o texto”, afirmam os parâmetros. Busca-se, assim, levantar reflexões sobre um ensino/ aprendizagem de língua e literatura centrados no texto como ponto de partida e de chegada e não exclusivamente o trabalho com frases soltas e descontextualizadas, fundamentando-se num ensino de língua embasado nos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008), sendo o “texto” o objeto central do ensino (KOCH, 2003).

A função da escola, atualmente, é contribuir para o enriquecimento cultural do aluno, propiciando uma formação crítica e participativa para exercer os direitos e deveres de cidadão. Nesta formação a dimensão cultural dada à língua tem intrínseca relação com a necessidade de considerar a concepção de letramento¹⁸ como elemento que está além das propostas pedagógicas atuais. Assim, na concepção de que a escola não deve apenas introduzir o aluno no

¹⁸ A noção de letramento mostrada nesta análise está de acordo com Ângela B. Kleiman que considera este como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

mundo da escrita, mas também torná-lo um indivíduo funcionalmente letrado. Este indivíduo é assim definido por Mary Kato:

[...] um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual, de crescer cognitivamente e para atender as várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um instrumento de comunicação (KATO, 1987, p. 7)

Considerando-se o caráter propedêutico do ensino de Língua Portuguesa, atribuímos a esta disciplina o desenvolvimento de estudos e de reflexão sobre as diversas práticas de linguagem, a saber: leitura, escuta, produção de textos (oral e escrito), reflexão e análise linguística. Esta disciplina, como parte do currículo escolar brasileiro, agrega uma grande responsabilidade no desenvolvimento cognitivo. Para isso, é preciso encararmos a língua como um instrumento que perpassa a noção de expressão de identidade nacional, sendo considerada, concomitantemente, como instrumento que busca estabelecer relacionamentos sociais, ordenar os dados da realidade, compreender as linguagens não verbais, avaliar o dito e o escrito, organizar e registrar conhecimentos adquiridos, etc.

A partir do caráter propedêutico, como supramencionado, considerando-se também que a prática de ensino da língua deve contribuir para o enriquecimento cultural do aluno, precisamos pensar no ensino de modo que possa contemplar a diversidade étnica-racial, sexual e ideológica. Para que o ensino da língua se dê de forma verticalizada, ou seja, inclusiva, é preciso que sua abordagem seja focada nos diversos gêneros do discurso, estes sendo entendidos na visão de Bakhtin (1997, p. 279) como: *Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elaborada seus tipos relativamente estáveis de enunciados, [...]*. Conforme Bakhtin, a comunicação, a fala e a escrita se concretizam através de gêneros do discurso. Assim, dada sua importância nas formas orais ou escritas, puramente verbais ou híbridas com outras linguagens, enfatizamos a relevância dos gêneros discursivos com a finalidade de incluir o aprendiz, bem como relacionar a vida cultural e social. Com isso, em virtude da função social dos gêneros discursivos, entendidos na visão de Marcuschi (*apud* Bezerra, 2002, p. 19), como *fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades*

comunicativas do dia a dia, reitera-se a praticidade destes como ferramenta para contextualizar e inserir as diversas etnias em uma aula de LP que amplie o exercício da ação linguística sobre a realidade.

A partir do que apresentamos neste parágrafos iniciais, compreendemos que *o ensino de LP “só faz a sua parte” quando se desincumbe satisfatoriamente de suas tarefas. Caso contrário, é omissa; ou mesmo contraproducente, na medida em que, na prática, nega ao aluno seu direito à herança cultural comum e ao protagonismo social associado a ela.* (RANGEL, 2010, p. 185). Assim, o que se pretende com o ensino de LP é que o aluno adquira capacidade de refletir sobre a língua e com isso, monitore o seu próprio desempenho (oral ou escrito), nas diferentes situações de uso da língua. Para isso, o livro didático exerce uma função crucial na formação dos indivíduos, devendo mostrar um ensino de LP contextualizado, que propicie ao aluno situação de uso da língua. Sua metodologia deve ser pautada nas bases sociointeracionista, ou seja, uso-reflexão, que focalize os gêneros discursivos como ferramentas.

2.7 Os livros didáticos: um olhar sobre a estrutura

A escola tem um papel importante na vida do aluno, cabe a ela despertá-lo, expor e ampliar a diversidade de gêneros textuais para se chegar a um leque de conhecimentos linguísticos. Deste modo, os livros didáticos assumem um papel fundamental para a concretização e efetivação das práticas de leitura, produção textual e análise linguística, pois poderão direcionar determinadas metodologias adotadas pelo professor de Língua Portuguesa, como ferramenta para auxiliar no desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas. Mas nem sempre essa realidade se efetiva no ensino de língua portuguesa, nas escolas de ensino fundamental e médio, onde a língua materna nem sempre é tida como meta primordial para proporcionar ao educando o desenvolvimento das habilidades que façam com que ele tenha cada vez mais capacidade de usar um número maior de recursos da língua para produzir efeitos de sentido de forma adequada a cada situação específica no processo de interação verbal. Para que se concretize em sala de aula um ensino no qual a “língua” assuma efetivamente sua função social, é preciso que

os educadores assumam que: “a linguagem é uma forma de ação interdirecional orientada por uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (PCNs/LP, p. 22-23)

Ao lançar um breve olhar sobre a estrutura dos livros didáticos¹⁹, tomamos como pano de fundo as concepções de ensino de Língua Portuguesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Observamos a finalidade do livro e sua estrutura formal. Com isso, encaramos a linguagem pela ótica interdirecional em sua realização nas práticas sociais existentes. Assim, coletamos os livros usados na atualidade nas escolas públicas da rede estadual de ensino de Pernambuco, em especial no município de São José do Belmonte, Pernambuco. A coleção “Ser Protagonista, do 1º ao 3º ano do ensino médio”, organizada pelas Edições SM, sob a responsabilidade de Rogério de Araújo Ramos.

As obras analisadas apresentam-se estruturadas em 4 unidades, e cada unidade por 4 capítulos. O último chamado Intervalo, apresenta projetos que articula leitura, produção escrita e oralidade. Esses projetos propõem a realização de um conjunto de atividades que diversificam as formas de abordagem do tema da unidade.

Dos três primeiros capítulos iniciais de cada unidade, dois são abertos com textos verbais e estão organizados em cinco seções essenciais: **Estudo do texto, Produção de texto, Para escrever com coerência/coesão/expressividade, A língua em foco e De olho na escrita.** Para facilitar a abordagem sobre o livro, dividimos o mesmo em quatro eixos fundamentais: **Leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos lingüísticos.**

Para a leitura, a obra traz os seguintes gêneros e tipos textuais: *Conto de fadas, narrativas, cartum, anedota, tirinha, anúncio história em quadrinhos, fotografia, poema, relato pessoal, pintura, canção, texto de opinião entre outros.* Reconhecer os gêneros textuais, compreendendo sua função, sua forma e seu contexto de circulação, localizar e comparar informações, produzir

¹⁹ Foi realizado uma breve análise na macroestrutura dos livros didáticos utilizados no ensino médio na contemporaneidade. O objetivo aqui é discutir a organização do livro, mas no capítulo IV deste estudo deteremos nossas elucubrações sobre a presença e ensino do gênero carta pessoal na prática de ensino.

inferências, ler fluentemente e estabelecer relações intertextuais são algumas das capacidades pretendidas pela abordagem dos gêneros supracitados.

Essas capacidades são distribuídas em seis momentos: **Compreensão e interpretação** – com questões que estimulam a compreensão, **Linguagem do texto** - que explora aspectos específicos em relação ao uso da língua, ao gênero, ao suporte e etc. Em **Leitura expressiva do texto** – o objetivo é aprofundar, retomar e sintetizar o trabalho com compreensão. **Cruzando Linguagens** - aparece esporadicamente, seu objetivo é a compreensão de diferentes linguagens; e por fim, **Ler é um prazer** – oferece um texto para fruição.

No que se refere à produção de textos escritos, a obra propõe praticamente a produção de todos os gêneros listados para a leitura. Os alunos são estimulados a escrever seu texto seguindo o modelo estudado. Em todas as tarefas há indicação sobre o público alvo, uso adequado da linguagem, características próprias do gênero a ser escrito, importância da releitura e da reescrita.

A oralidade é norteada pelos gêneros orais de discussão e relato. As seções Leitura expressiva do texto e Trocando ideias apresentam oportunidades para o desenvolvimento da linguagem oral em atividades de preparação de projetos, correção de exercícios e troca de ideias.

No que diz respeito aos conhecimentos lingüísticos são abordados tipos de frases, substantivos, pronomes, adjetivos, artigos, verbos e suas flexões, fonema e letra, encontro vocálico, variação lingüística, linguagem verbal e não verbal, pontuação e acentuação, entre outros. A finalidade desse eixo é levar o aluno a construir o conceito gramatical e internalizá-los a partir de exercícios práticos de reconhecimento da categoria gramatical. Para fechar os capítulos da obra, sempre há alguma atividade lúdica que estimula o raciocínio do aluno. São charadas, brincadeiras, adivinhações, tiras e textos de humor.

Por fim, conclui-se que o livro didático em questão apresenta textos de gêneros diversificados, que favorecem a construção da cidadania, estimulam a curiosidade e a imaginação. No entanto, há pouca contribuição para a formação do leitor de literatura, pois predominam textos jornalísticos e publicitários, com presença pouco significativa de textos literários. Já as atividades de produção escrita detalham os gêneros a serem produzidos, com

indicações sobre pra que? para quem?, por que? e o que escrever?. A exploração de conhecimentos sobre a língua está sobre uma perspectiva ora transmissiva, ora analítica e reflexiva. A oralidade é pouco explorada em tarefas que sistematizam a fala e a escrita. Vale apenas ressaltar que o professor poderá selecionar outros gêneros orais que supra a necessidade dos alunos e selecionar também os conteúdos gramaticais para se evitar a sobrecarga.

Na acepção por nós adotada, a língua não é um simples instrumento para representar e dizer o mundo, mas ela é constitutiva do mundo. Isso significa que a língua não é um conjunto de etiquetas, uma espécie de dicionário com verbetes de significados fixos e transparentes a nossa disposição. A língua é opaca, indeterminada e com ela criamos sentidos e operamos com eles, por meio de diferentes textos (os mais diversos possíveis com funções sociais bem relevantes). Entendida como atividade, o estudo da língua deve se ocupar prioritariamente da produção de sentido, do funcionamento do texto e do discurso, tomando como unidade de análise a função social que a língua exerce em contextos de uso. Em suma, a perspectiva de língua aqui assumida é:

Consideramos a língua como trabalho social e como cognição; como discurso e como constitutiva da realidade. Aí estão não apenas os problemas da textualização e da compreensão como todos os demais, por exemplo, os gêneros textuais e as instituições em que se enquadram, os níveis de linguagem e os interlocutores, já que língua é essencialmente dialógica (Marcuschi, 2002, p. 12).

O processo de formação de um indivíduo é construído tomando por base os seus primeiros contatos sociais. Dentre os contatos sociais que se estabelecem a escola é o principal meio de propiciar o contato com as múltiplas culturas existentes em uma dada sociedade. Além de propiciar o contato entre indivíduos e suas respectivas culturas, a escola tem a responsabilidade de garantir aos alunos o domínio da língua oral e escrita, pois é esta o principal meio de acesso a uma vida social plena, tornando-se necessária para o pleno exercício da cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatiza a importância do professor de Língua Portuguesa estabelecer condições que insiram os alunos

em situações reais de aprendizagem. Cabe ao professor, à postura sensata, de que como pressupõem os PCNs (1998), a língua se realiza no uso, nas práticas sociais. Sendo assim, ele precisa traçar metas claras e precisas, além de utilizar o livro didático como um suporte didático essencial no sentido de contribuir para que a inter (AÇÃO) ocorra de forma natural e reflexiva propiciando uma auto-avaliação a todos envolvidos nos processos linguísticos, pois como sugere Beth Marcuschi (2010):

“Todas as vezes que nos propomos um plano e um objetivo, é eficaz estabelecer verificações constantes, em momentos determinados, que permitam levantar dados sobre o andamento da caminhada em direção à meta. Avaliar é isso: refletir sobre o caminho escolhido e efetuar os ajustes necessários para alcançar as metas” (Marcuschi, 2010, p. 69).

Creio que todos os livros têm um propósito educativo que gera um conhecimento e conduz o leitor a uma determinada concepção a partir dos conteúdos apresentados, causando uma firmeza através do propósito do autor, se o leitor não senti-la ou não se identificar, a compreensão dos assuntos estará vetada. E muito menos, ocorrerá empatia entre ambos.

Nesta perspectiva os livros aqui analisados contemplam através de atividades algumas os principais eixos do ensino de língua, e ainda propõem um trabalho que busque desenvolver uma prática pedagógica que apoiada numa reflexão crítica do ensino, possa contribuir para uma melhor compreensão da língua enquanto fator social, histórico e cultural. Em suma, objetivam a valorização da (língua)gem em sala de aula, pois esta possibilitará um vislumbamento incorporado de impressões do mundo, da arte e da história de um povo, para que os alunos sejam levados a buscar compreender a língua fortemente marcada pelo traço da identidade sociocultural por diversos vieses da linguagem.

Portanto, considerando o papel que o livro didático desempenha na formação do indivíduo, é preciso que este seja adequado para a diversidade cultural. Como mostramos neste capítulo, há muitos fatores que exercem grande influência no ensino de língua portuguesa. As discussões sobre os gêneros textuais, em especial o gênero carta pessoal, objeto deste estudo, a leitura, a escrita, a produção e o papel do livro didático. Todos estes debates

servem-nos de pano de fundo para as discussões sobre a carta pessoal no ensino médio como uma tradição discursiva que será tratado no capítulo IV deste estudo.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para adentrarmos nas descrições metodológicas da nossa pesquisa, tomamos como pano de fundo as palavras de Cervo e Bervian (2002) ao conceituar que método é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atender certo fim ou um resultado desejado; apresentando-se neste capítulo o percurso usado para se obter o resultado aqui apresentado.

Utilizamos os procedimentos metodológicos específicos dos estudos da linguagem, que conferem privilégio à leitura e análise dos textos, bem como análise do *corpus* contemplado nesta pesquisa, considerando também os estudos modernos acerca dos pressupostos históricos das pesquisas em linguística histórica, Tradições Discursivas, discussões sobre os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Como em toda investigação científica, para a realização desta pesquisa, fez-se necessário, inicialmente, desenvolver uma pesquisa bibliográfica para a realização de leituras e fichamentos sobre os postulados teóricos do modelo de Tradições Discursivas e dos elementos de Linguística Histórica e Teoria dos Gêneros Textuais, levando em conta questões teórico-metodológicas, e, também, sobre as análises realizadas nos livros didáticos que comporão o nosso *corpus*, assim como os planejamentos didáticos do professor de Língua Portuguesa. Assim, as informações depreendidas, quantificadas e analisadas desse *corpus*, ao qual nos referimos, serão extremamente relevantes para o resultado final da nossa pesquisa, uma vez que são os dados que definem o rumo que a análise teórica deve proceder. E, como nos avisa Perini (2006, p. 38), “o exame de *corpus* vai nos dar uma resposta objetiva”, uma vez que “[a] grande vantagem do *corpus* é [...] a sua imparcialidade – ele reflete a realidade sem preconceitos teóricos”.

3.1 Tipo e Método de Pesquisa

Este estudo trata-se de uma pesquisa positivista ou quantitativa e de nível descritivo realizada em escolas da rede estadual de ensino do município de São José do Belmonte, Pernambuco. Nas palavras de Severino (2007) este estudo consiste em um trabalho significativamente representativo, com levantamento de dados, autorizando-se a inferência e análise rigorosa dos mesmos.

A presente pesquisa mostra uma análise reflexiva sobre o tratamento do gênero textual carta pessoal e suas respectivas abordagens nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Médio, estabelecendo uma análise comparativa dos livros em vigência em 2016 com livros vivenciados nos últimos 30 anos. Para compreendermos o espaço deste gênero no ensino, será realizado uma análise no planejamento didático de professores de LP, sendo realizada análise também em cadernos de planejamento de épocas passadas.

3.2 Etapas da Pesquisa

Durante a execução desta pesquisa foram realizadas as seguintes etapas:

- 1ª) coleta dos livros para compor o *corpus*;
- 2ª) pesquisa bibliográfica;
- 3ª) leitura e fichamento dos textos;
- 4ª) levantamento dos fatores favorecer a existência do fenômeno em análise;
- 5ª) tratamento estatístico dos dados
- 6ª) pré-análise dos dados, e
- 7ª) análise dos dados com base nos pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa.
- 8ª) Elaboração do texto dissertativo.

Durante as etapas deste estudo, fez-se necessário adentrarmos com propriedade nos conceitos primordiais inerentes ao ensino de língua e suas implicações nas práticas pedagógicas, a fim de discutirmos, refletirmos e levantarmos questionamentos sobre atividades de leitura, escrita e análise linguística pautados no ensino de Língua Portuguesa sob o foco do trabalho com os gêneros da Tradição Discursiva na prática de ensino.

3.3 Técnica de Coleta e Análise dos Dados

Por se tratar de uma pesquisa que analisa as variáveis de uma realidade sem manipulá-la, partindo de pressupostos gerais para proposições particulares, em especial por levantar dados concernentes ao espaço ocupado pelo gênero carta pessoal no ensino médio, proporcionou o que chamamos de demonstração, já que sua inferência (a conclusão é extraída das premissas) é a inclusão de um termo menos extenso em outro de maior extensão.

Para realizarmos as análises necessárias à obtenção do resultado, inicialmente analisamos os livros de LP das escolas da rede estadual de ensino

Em se tratando do processo de organização dos dados, utilizamos análise quantitativa instrumento científico, se constituiu por 12 livros, sendo feito um recorte de 1990 a 2015.

Este instrumento de pesquisa foi utilizado com o objetivo de averiguar se o gênero carta pessoal está presente, mesmo através de suas relações discursivas, nos livros de Língua Portuguesa.

3.4 O campo de pesquisa

3.4.1 Campo I

Uma das escolas investigadas é a Escola de Referência Dr. Walmy Campos Bezerra, escola na qual desenvolvemos parte de nossa pesquisa, está localizada na Avenida Euclides de Carvalho, S/n Cacimba Nova, município de São José do Belmonte. Desde que começou a trabalhar com ensino integral em 2009, esta escola, que era de pequeno porte, passou a ser de médio, evoluindo nos seus aspectos físicos e qualitativos. Após 4 anos de funcionamento como escola de referência (ensino integral), esta escola já está entre as 15 escolas com melhor desempenho, segundo dados do SAEPE (Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco).²⁰

²⁰ Estes dados foram colhidos em conversa com o diretor da escola o Professor Altemar Matias.

No que concerne aos recursos humanos, esta escola conta com 12 professores efetivos e 9 contratados, formando um corpo docente de 21 professores, conta ainda com uma média de 520 alunos matriculados, distribuídos em 13 turmas, sendo 5 turmas de 1º ano, 4 de 2º ano e 4 de terceiro ano. O horário de funcionamento da escola é integral, tendo início às 7h30m e término por volta das 17h. Ao proporcionar para sua clientela o ensino integral, a escola oferece café da manhã às 9:10h e almoço às 12h com um intervalo até às 13h, quando retornam para sala de aula, voltando a ter um novo intervalo para lanche às 14h. No turno da manhã as aulas têm duração de 50 minutos e à tarde 40 minutos. Para suprir a necessidade de alimentação e segurança, a escola conta com uma empresa terceirizada, dispondo ainda de um soldado da guarda patrimonial, bem como de técnicos educacionais, auxiliar administrativo, coordenadores e funcionários cedidos do município que auxiliam nos trabalhos pedagógicos e administrativos.

A estrutura física da escola é composta de 13 (treze) salas de aula, um pátio muito amplo, sala do professor, secretaria, diretoria, biblioteca, cozinha, sala de despejo, sala de projeções, laboratório de informática, química, física e biologia, porém, os laboratórios de química e física não estão em funcionamento decorrente, segundo a equipe diretiva, da falta de profissional habilitado para manuseio. Podemos considerar que o espaço físico desta escola é suficiente para a demanda de alunos e atividades que são desenvolvidas, pois, segundo a Resolução CEE/PE nº 3/2006 de 14 de março de 2006, o espaço de sala de aula deve ser de no mínimo 1,00 m² (um metro quadrado) por aluno. Por isso, no que concerne ao espaço físico, esta escola está de acordo com a legislação educacional do estado.

O sistema de avaliação adotado por esta escola, nos dois turnos observados, é através de nota e é cumulativo, dividido em bimestre, sendo que os objetivos se integram oportunizando revisão e exercitação durante o ano letivo. O professor pode adotar a avaliação diagnóstica e contínua para uma ou duas das notas cumulativas, mas ao final de cada unidade a escola realiza a semana de avaliação. A dinâmica do sistema de avaliação é constituída considerando que cada professor tem flexibilidade na elaboração da sua prova, conforme seus planos de trabalhos e com bases educacionais e marcos de

aprendizagem trabalhado durante a unidade. A cada final de unidade é dado ao aluno a oportunidade de recuperação.

3.4.2 Campo II

O segundo campo de pesquisa Escola Estadual Professor Manoel de Queiroz, funciona na modalidade de ensino regular, está localizada no Alto da Boa Vista, S/n, Centro, município de São José do Belmonte, Pernambuco. É uma escola tradicional no município com mais de 70 anos de existência que atende a demanda de ensino fundamental e médio, totalizando mais de 600 alunos nos turnos manhã, tarde e noite, distribuído em 20 turmas. O sistema de avaliação desta escola segue o mesmo padrão descrito no tópico anterior, Campo I.

No que tange aos recursos humanos, esta escola conta com 15 professores efetivos e 12 contratados, formando um corpo docente de 27 professores.

Sobre a estrutura física, esta escola é composta de 15 (treze) salas de aula, área de recriação, sala do professor, secretaria, diretoria, biblioteca, cozinha, sala de despejo, sala de projeções, laboratório de informática, química, física e biologia, quadra de futsal e área disponível a plantações.

3.5 Universo de Pesquisa

O universo de pesquisa é composta pelos livros didáticos do ensino médio, coletados em julho de 2016, na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Manoel de Queiroz e Escola de Referência em Ensino Médio Dr. Walmy Campos Bezerra, localizadas no município de São José do Belmonte, Pernambuco, respectivamente.

3.6 Procedimentos de Análises

Os fenômenos que foram trabalhados nesta pesquisa, faz-se necessário pontuar que, a fim de que a descrição e análise se deem de forma

complementar, duas perspectivas teóricas se fazem necessárias, para a análise dos fenômenos: de um lado, a metodologia do quadro teórico do modelo das Tradições Discursivas, como delineada em Kabatek (2003) e Longhin (2014), de outro, o aparato teórico dos postulados sobre o ensino dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa nas visões teóricas de Bakhtin (1997), Marcuschi (2001), Brockart (2006), entre outros que seguem esta linha de pensamento.

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada quantitativamente. Primeiramente, procede-se a análise quantitativa do questionário aberto aplicado aos sujeitos da pesquisa, apresentando a frequência de suas repostas quanto aos dados de identificação do professor. Segundo, fez-se necessário uma análise sobre as opiniões descritas, em seguida, utilizou-se da teoria para a interpretação dos dados.

A partir desses dados, será discutido no próximo capítulo os resultados da análise dos dados levantados nos questionários, nos livros didáticos e nos planejamentos didáticos, utilizando-se a confecção de gráficos e tabelas para visualizar os resultados alcançados. Tendo assim conteúdo para análise e para as considerações finais da investigação.

CAPÍTULO IV

A TRADIÇÃO DISCURSIVA CARTA PESSOAL NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo mostramos a análise dos dados sobre a pesquisa que realizamos a respeito do gênero epistolar carta pessoal. Esta análise partiu de um olhar minucioso sobre tal gênero no livro didático de língua portuguesa do ensino médio. Mostramos os dados colhidos a partir de livros didáticos utilizados desde 1994 até a atualidade, bem como analisamos o Currículo de Português para o Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco²¹. Ao final das análises mostramos algumas propostas de atividades didáticas com o gênero carta pessoal, tomando este gênero como uma Tradição Discursiva (TD).

A Tradição Discursiva carta pessoal ao longo da história vem sendo estudada como um instrumento facilitador na identificação de fatos linguísticos em processos de mudanças. Por ser um gênero que estabelece a comunicação entre duas pessoas, a carta pessoal, além de mostrar, em um olhar diacrônico, mudanças nos paradigmas concernentes à língua, percebe-se que a fixidez de sua estrutura é conservada, por ser recorrente, são “tipos estáveis de enunciados”, e, por sua finalidade pragmática em determinadas situações comunicativas, dizemos que a carta pessoal é uma Tradição Discursiva.

Em relação a sua estrutura composicional fixa, a carta pessoal, ao longo do tempo, manteve alguns traços prototípicos que intervêm, de certa forma, nos estudos de mudança linguística isso porque, por exemplo, as fórmulas de abertura e fechamento do gênero pouco variam no decorrer do tempo. No entanto, por considerarmos que a TD carta pessoal se repete e sua necessidade de estudo perpassa os olhares linguísticos sobre a história da língua, mas que existe uma história dos textos independente uma da outra, conforme as ideias de Kabatek (2006), assumimos que o gênero epistolar pode ser, como texto constituído de história, um gênero textual útil ao trabalho docente no ensino médio.

²¹ Este currículo é um conjunto de documentos que a Secretaria de Educação de Pernambuco elaborou, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, organizando o ensino em eixos que compreende: Análise Linguística, Oralidade, Leitura, Letramento Literário e Escrita. A cada um desses eixos relacionam-se as expectativas de aprendizagem descritas nos Parâmetros Curriculares com os seus respectivos conteúdos.

Como mostramos no primeiro capítulo deste estudo, os traços fundamentais para o estabelecimento de uma TD como material composicional de um gênero textual são a *repetição* e a *evocação*. Com isso, sabemos que o gênero carta pessoal comporta todas as características para ser configurado como uma TD, sendo bastante estudado no meio acadêmico. Mas o que nos interessa é saber se este gênero se mantém estudado no ensino médio nas aulas de língua portuguesa (LP), bem como se há explorações desse gênero para estudar aspectos concernentes a fatos históricos e culturais. Para sanar nossas elucubrações, buscamos neste estudo mostrar dados e debatemos conforme os pressupostos teóricos sobre o objeto de estudo aqui discutido.

4.1 O gênero carta pessoal nos livros didáticos

Sabemos que a comunicação humana, ao longo da história, passou por grandes processos de mudanças, atingindo seu apogeu após o século XXI. O caráter planetário atingido pela comunicação e projetada através de diversos canais, com fluxos de linguagens diferentes, torna-se um aspecto revelador de que a população atual não adota mais as cartas como meio de comunicação.

No entanto, mesmo que este gênero esteja sendo pouco utilizado, a cultura epistolar continua viva nos hábitos sociais, seja no uso das mensagens por meio das redes sociais ou até mesmo no bilhete que deixamos exposto na geladeira de casa para alguém da família ou empregada doméstica.

Há uma natureza convencional – de gênero – que associa à ideia de carta a expressão dos sentimentos e da intimidade, enquanto tema, e uma determinada forma: local e data identificados na parte superior do papel, saudação inicial, corpo do texto, despedida na parte inferior, assinaturas e possíveis “PSs”. O texto epistolar parece estar tão claramente definido que o que seja uma carta se nos apresenta como evidente. Mesmo que ela apresente contornos desviantes do *padrão* epistolar que possamos considerar o mais comum continua a ser compreendida e recebida como carta. (SOTO, 2007, p. 30)

Com isso, sabemos que a carta, por agregar em sua substância temas íntimos e espontâneos, pode facilitar na identificação de fatos linguísticos em processos de mudança, bem como pode registrar fatos históricos-sociais de uma determinada época. Assim, se por um lado, a carta transmite a inovação e mudança linguísticas, por outro, mantém fórmulas fixas em que se perpetuam

“tipos estáveis de enunciados”, tornando-a como gênero discursivo (SOTO, 2007).

Optamos em analisar o gênero carta no livro didático por considerarmos este a principal ferramenta do processo ensino-aprendizagem que o aluno e o professor dispõem. Sendo possível, através deste, realizar uma análise minuciosa sobre os processos de mudança ou permanência na forma dos gêneros. A partir do momento em que tomamos o gênero carta pessoal como objeto de estudo nesta pesquisa, assumimos a visão de que a língua é opaca, indeterminada e com ela criamos sentidos e operamos com eles, por meio de diferentes textos (os mais diversos possíveis com funções sociais bem relevantes). Entendida como atividade, o estudo da língua deve se ocupar prioritariamente da produção de sentido, do funcionamento do texto e do discurso, tomando como unidade de análise a função social que a língua exerce em contextos de uso. Em suma, a perspectiva de língua aqui assumida é:

Consideramos a língua como trabalho social e como cognição; como discurso e como constitutiva da realidade. Aí estão não apenas os problemas da textualização e da compreensão como todos os demais, por exemplo, os gêneros textuais e as instituições em que se enquadram, os níveis de linguagem e os interlocutores, já que língua é essencialmente dialógica (Marcuschi, 2002, p. 12).

O processo de formação de um indivíduo é construído tomando por base os seus primeiros contatos sociais. Dentre os contatos sociais que se estabelecem a escola é o principal meio de propiciar o contato com as múltiplas culturas existentes em uma dada sociedade. Além de propiciar o contato entre indivíduos e suas respectivas culturas, a escola tem a responsabilidade de garantir aos alunos o domínio da língua oral e escrita, pois é esta o principal meio de acesso a uma vida social plena, tornando-se necessária para o pleno exercício da cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatiza a importância do professor de Língua Portuguesa estabelecer condições que insiram os alunos em situações reais de aprendizagem. Cabe ao professor, à postura sensata, de que como pressupõem os PCNs (1998), a língua se realiza no uso, nas

práticas sociais. Sendo assim, ele precisa traçar metas claras e precisas, além de utilizar o livro didático como um suporte didático essencial no sentido de contribuir para que a inter (AÇÃO) ocorra de forma natural e reflexiva propiciando uma auto-avaliação a todos envolvidos nos processos linguísticos, pois como sugere Beth Marcuschi (2010):

“Todas as vezes que nos propomos um plano e um objetivo, é eficaz estabelecer verificações constantes, em momentos determinados, que permitam levantar dados sobre o andamento da caminhada em direção á meta. Avaliar é isso: refletir sobre o caminho escolhido e efetuar os ajustes necessários para alcançar as metas” (Marcuschi, 2010, p. 69).

Crendo que todos os livros têm um propósito educativo que gera um conhecimento e conduz o leitor a uma determinada concepção a partir dos conteúdos apresentados, causando uma firmeza através do propósito do autor, se o leitor não senti-la ou não se identificar, a compreensão dos assuntos estará vetada. E muito menos, ocorrerá empatia entre ambos. Assim, a busca pelo gênero carta pessoal, parte do pressuposto que tal gênero, bem como outros gêneros que mantenha uma relação discursiva, contribua na formação linguística do indivíduo.

4.1.1 A amostra

Para realização e coleta de dados deste estudo, analisamos 12 coleções de livros didáticos diferentes utilizadas no ensino médio na rede estadual de ensino dos últimos anos. A análise partiu da observação de todas as atividades que estão compreendidas no livro didático, bem como na análise do currículo que rege o ensino na rede estadual do estado de Pernambuco, como prenunciado no início deste capítulo. Abaixo, uma amostra percentual das obras analisadas:

Gráfico: Amostra da presença do gênero carta pessoal nos livros didáticos do ensino médio



Nota-se que a presença do gênero carta no livro didático do ensino médio é cada vez mais escassa, em especial, nos livros utilizados nos últimos anos na rede estadual de ensino. Enfatizamos que a medida que estamos analisando o gênero a partir da ótica da TD, percebemos que a evolução, bem como as relações estabelecidas com outros gêneros, também aparecem de maneira reduzida, sobrepondo, conforme o gráfico, a ausência do gênero carta pessoal e dos outros gêneros epistolares.

Com base nas ideias de Kabatek (2003) as Tradições Discursivas podem ser desde uma fórmula simples até um gênero ou uma forma literária complexa. Assim, o gênero carta pessoal, analisado nesta pesquisa, é considerado uma TD complexa, por ser um modelo particular de se escrever, convencionalizado social e historicamente, dentro do qual podemos encontrar outras TD, isto é, diferentes formas de se “escrever a carta pessoal”, para propósitos sociais diferentes. Com isso, a medida que a estrutura da carta pessoal possa ser encontrada em outros gêneros, analisamos nos livros os gêneros epistolares, obtendo-se os seguintes resultados:

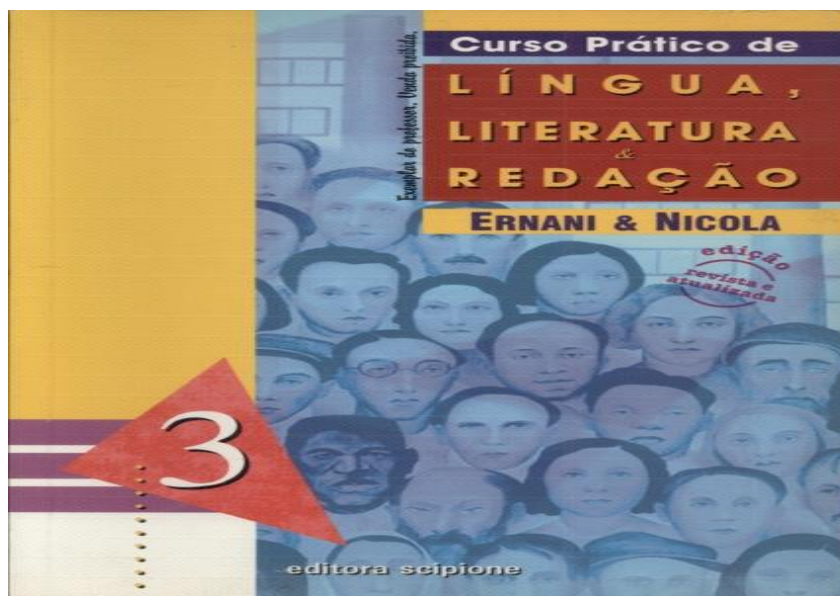
Tabela 3: Os gêneros Epistolares nos LD do Ensino Médio

Gêneros Epistolares nos Livros Didáticos do Ensino Médio											
Livros²²	LDI	LDII	LDIII	LDIV	LDV	LDVI	LDVII	LDVIII	LDIX	LDX	LDXI
Gêneros											
Carta Pessoal				X	X		X	X			
Email									X	X	
Bilhete											
Carta do Leitor									X	X	
Carta Argumentativa						X		X			X
Telegrama		X									
Carta Editorial									X		
Carta Aberta											
Cartão de aniversário											
Carta Literária						X					
Ofício											
Memorando											
Testamento											
Cartão Postal											

As nomenclaturas adotadas acima apresentam a predominância dos gêneros epistolares nos livros didáticos, sendo que LDI mostra os dados de um livro didático do ano de 1990 e LDXI, livro de 2015, em vigência até os dias atuais. Abaixo listamos alguns exemplos em que o gênero carta pessoal aparece ou os gêneros epistolares:

Figura Ilustrativa I: Livro: Curso prático de língua, literatura & redação / Ernani & Nicola. – São Paulo ; Scipione , 1997.

²² Optamos por citar uma nomenclatura que não identifique o livro para não comprometer autores e editora, mesmo que nossa intenção não seja tecer uma crítica.



Nesta obra o gênero carta é apresentado em uma parte reservada ao estudo de redação, na qual descrevem as partes textuais e seus segmentos, a carta é abordada como último quesito, trazendo de início a carta “Chuchu” de Manoel Bandeira, em seguida com uma interpretação textual; logo após a interpretação o autor conceitua para que serve a carta e enfatiza dois tipos, a comercial e a familiar, explicitando seus conceitos e suas composições, as expressões surradas que aparecem em redações e em milhares de cartas, a coerência e formas de tratamento, sendo assim para reforço do contexto apresenta uma carta comercial, e novamente a uniformização de tratamento, em seguida um exercício de produção textual com enunciados de vestibulares e pede como resposta a produção de carta-resposta, e uma carta argumentativa no qual o autor deverá discordar das opiniões identificadas na carta acima.

Figura Ilustrativa II: Atividade sobre o gênero carta, sendo todas as figuras tratando da mesma proposta de atividades.

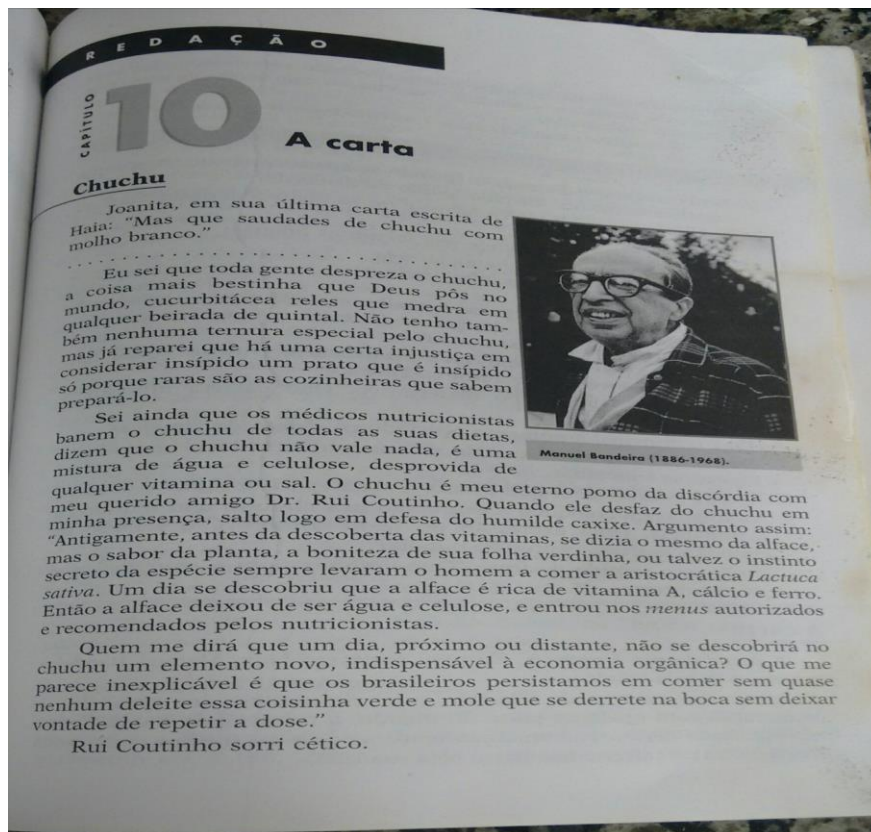


Figura III: Atividade sobre o gênero carta, sendo todas as figuras tratando da mesma proposta de atividades - Continuação

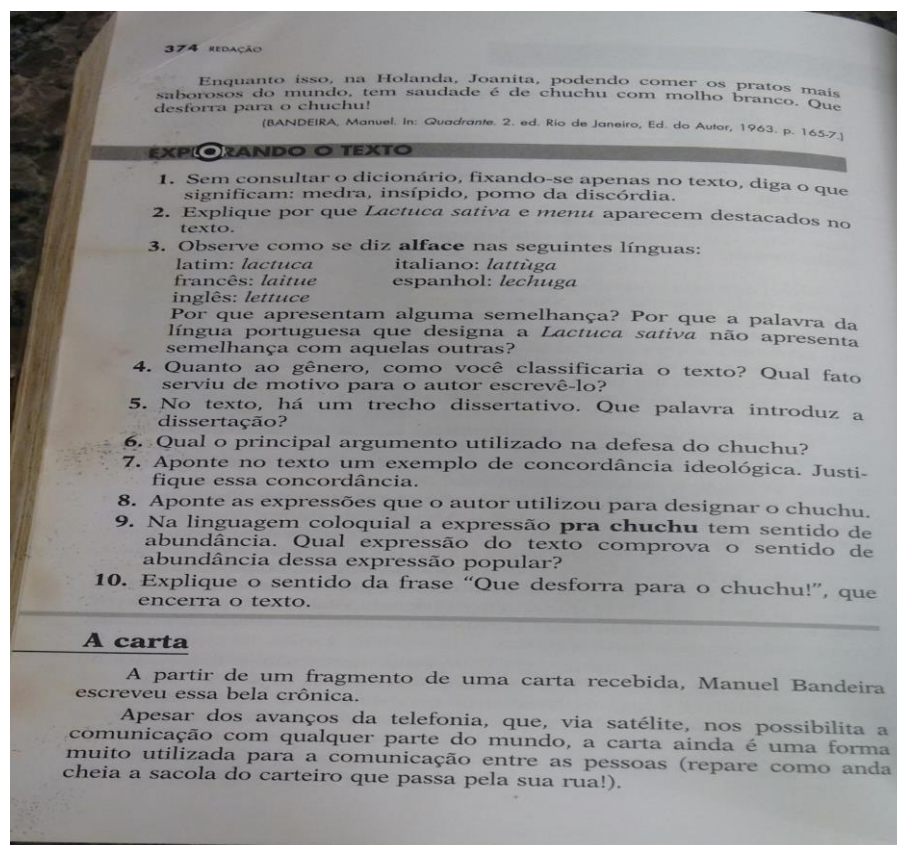


Figura IV: Atividade sobre o gênero carta, sendo todas as figuras tratando da mesma proposta de atividades - Continuação

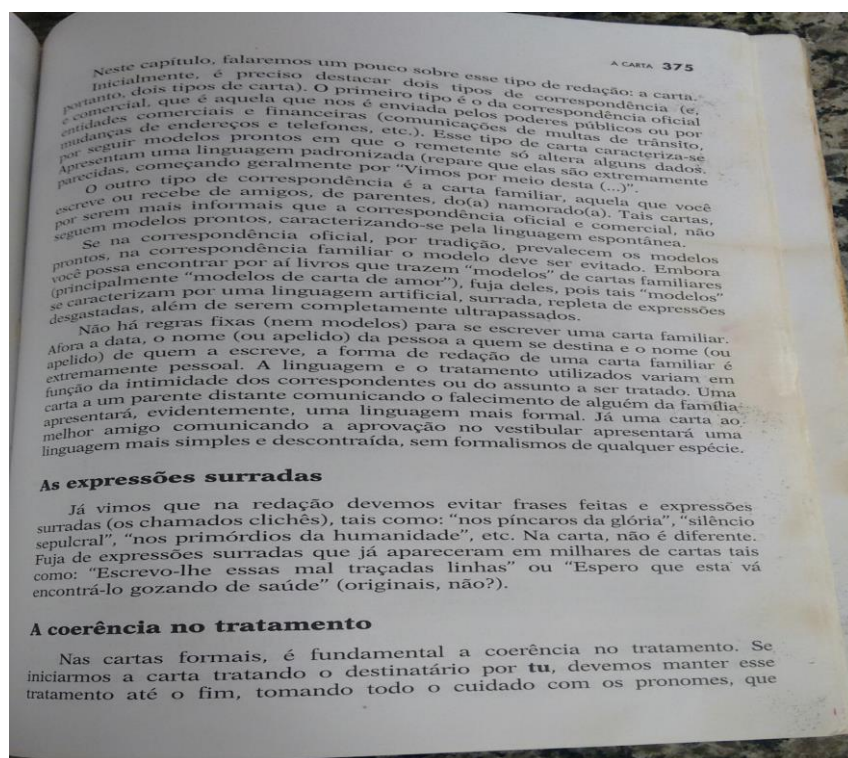


Figura Ilustrativa V: Atividade sobre o gênero carta, sendo todas as figuras tratando da mesma proposta de atividades - Continuação

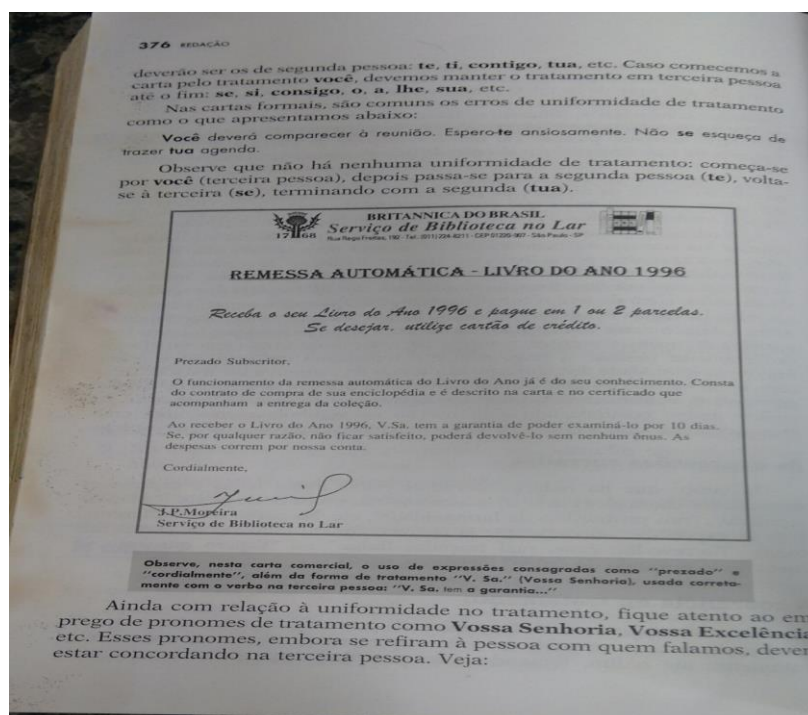
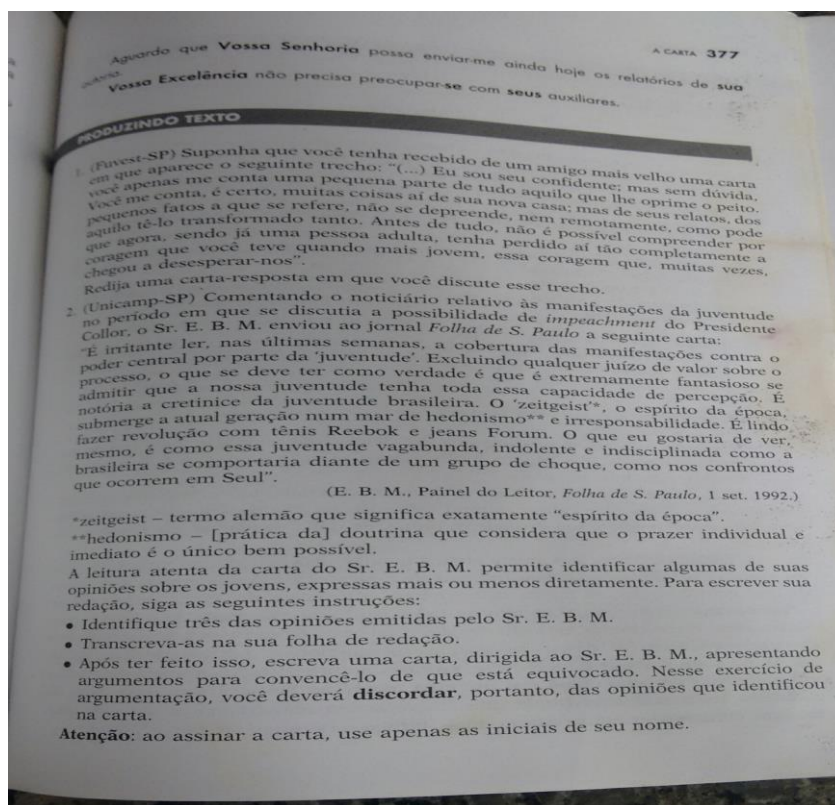
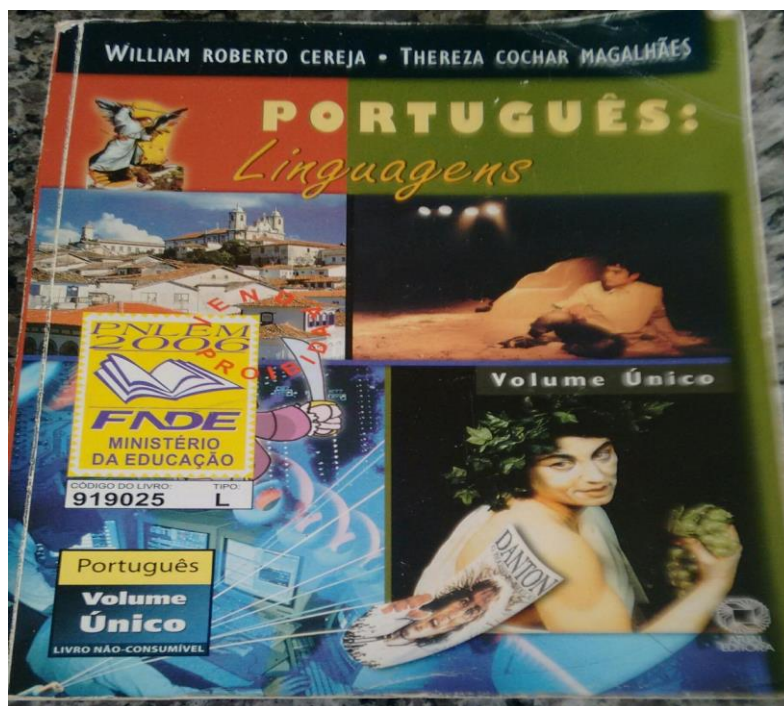


Figura Ilustrativa VI: Atividade sobre o gênero carta, sendo todas as figuras tratando da mesma proposta de atividades - Continuação



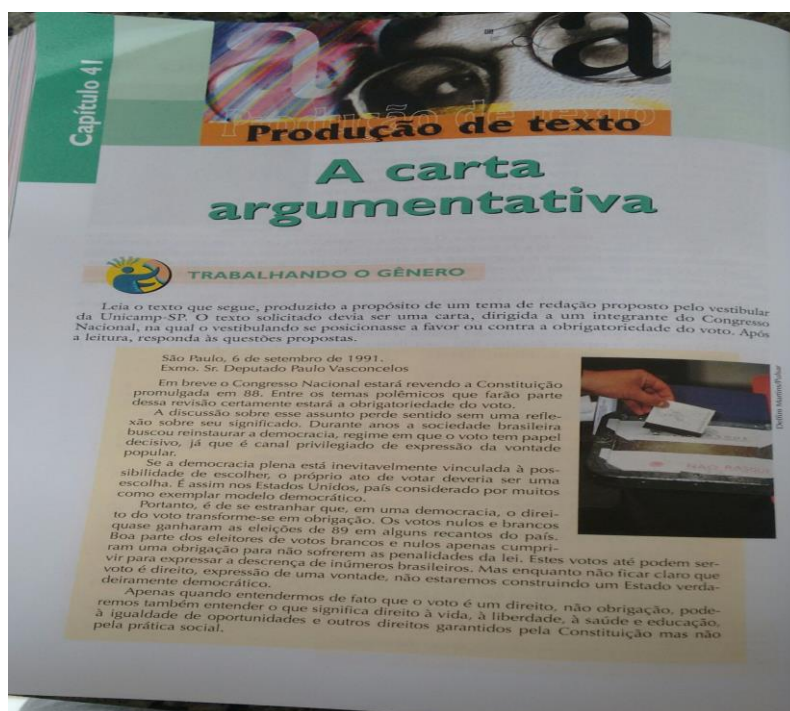
Percebe-se que este livro aborda o gênero carta pessoal explorando aspectos concernentes a estrutura, a linguagem e mostra um estudo profundo que pode ser feito com tal gênero. Compreende um trabalho didático que toma a carta além do processo de produção de sentido elaborado de acordo com as relações existentes entre os sujeitos e o seu propósito de comunicação. Sendo possível extrapolar a proposta do livro e criar novas sequências didáticas para explorar outras habilidades na formação discente. Citamos ao término deste capítulo algumas ideias que poderiam ser utilizadas com o gênero, mas desta atividade deste livro podemos explorar a reescrita.

Figura Ilustrativa VII: Português : linguagens : volume único / William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – São Paulo ; Atual, 2003.

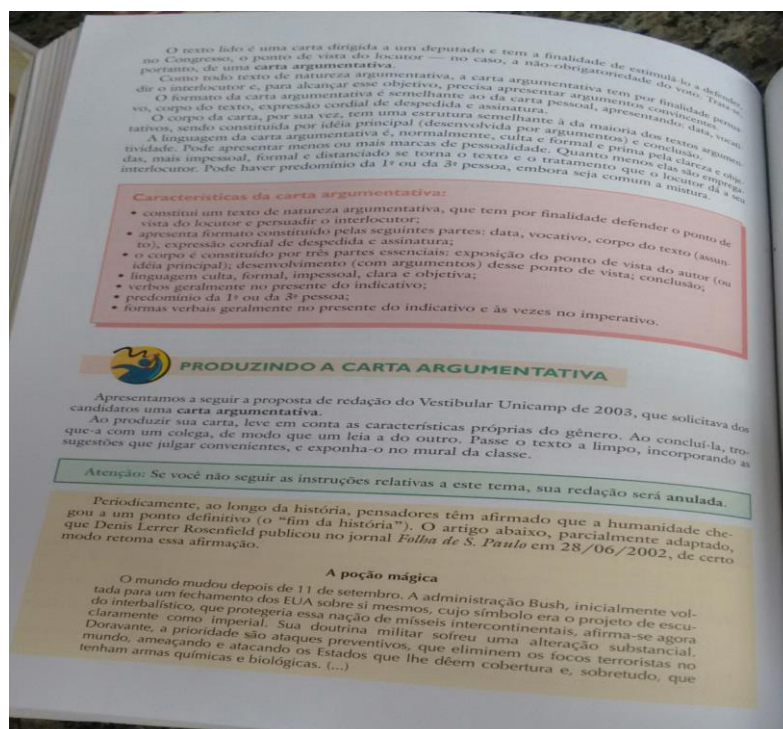


O gênero carta vem inserido dentro do conteúdo produção de texto. De início vem um texto com uma carta para um deputado, depois vem um questionário com 7 questões sobre o texto. Logo em seguida o livro aborda as características da carta argumentativa e pede para o aluno produzir uma carta argumentativa, tomando como base um texto suporte.

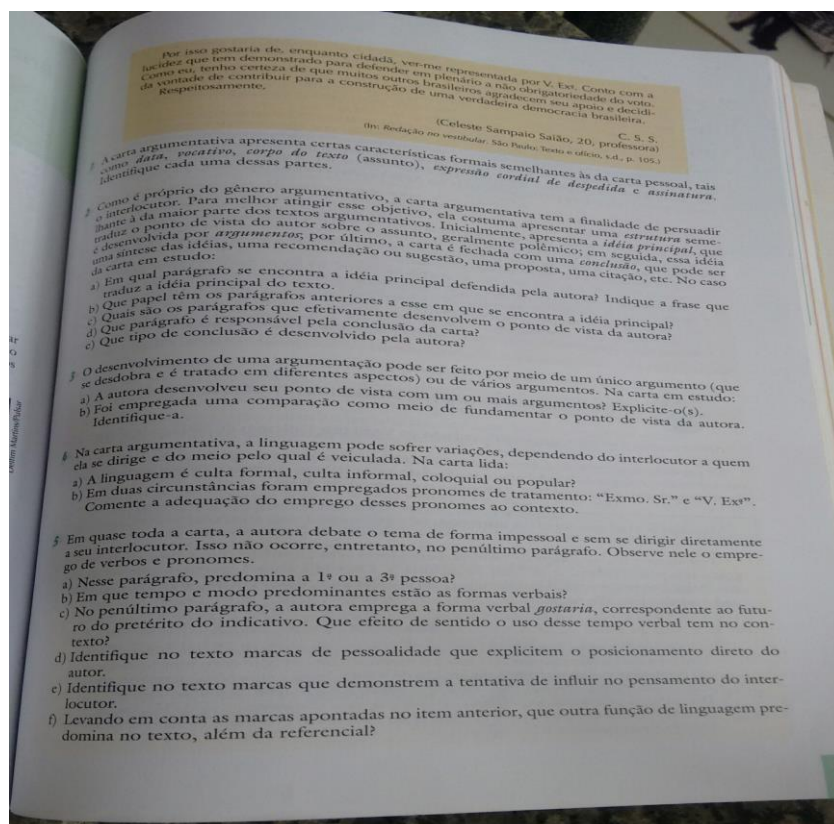
Figuras Ilustrativas VIII: Atividade do livro didático



Figuras Ilustrativas IX: Atividade do livro didático - Continuação



Figuras Ilustrativas IX: Atividade do livro didático - Continuação



A carta argumentativa é dirigida a um deputado e tem a funcionalidade de estimulá-lo a defender, no congresso, o ponto de vista do locutor, no

caso, a não obrigatoriedade do voto. Como todo texto de natureza argumentativa, a carta argumentativa tem por finalidade persuadir o interlocutor e, para alcançar esse objetivo, precisa apresentar argumentos convincentes.

O formato da carta argumentativa é semelhante ao da carta pessoal, apresentando data, vocativo, corpo do texto, expressão cordial de despedida e assinatura.

O corpo da carta, por sua vez, tem uma estrutura semelhante da maioria dos textos argumentativos, sendo constituída por ideia principal (desenvolvida de argumentos) e conclusão.

A linguagem empregada na carta é culta e formal e prima pela clareza e objetividade. As atividades propostas são bem contextualizadas, voltada para a produção da carta argumentativa.

Figura Ilustrativa XI: Português: volume único / João Domingues Maia, 2º. Ed. São Paulo: Ática, 2005.



O referido gênero está incluso na unidade 8 do livro, que trata sobre gêneros literários. A abordagem é feita de forma bem resumida, mostrando

uma breve definição sobre o gênero, trás uma imagem de uma carta comercial, em seguida na parte gramatical trabalha a acentuação gráfica II, logo após vem um exercício de sete questões seguindo padrões totalmente gramaticais.

Figura Ilustrativa XII: Atividade com o gênero carta

91



Distribuidora Lombada
Rua São José, 33 - Copacabana
CEP 22280-030 Rio de Janeiro
Tel. (0XX21) 100-0000 Fax. (0XX21) 100-0000

Rio de Janeiro, 23 de março de 2005.

Livraria Sebo de Ouro,

Prezados senhores,

Ref.: Catálogo 023

Enviamos a V.S.™ nosso novo catálogo de obras raras, com recentes aquisições de duas bibliotecas de juristas renomados.

Nos preços relacionados não está incluído o desconto de 30% que concedemos a livrarias e revendedores.

Certos de que essa livraria terá interesse na aquisição de diversos títulos para os seus clientes, recomendamos presteza nas encomendas, já que possuímos apenas um exemplar de cada obra.

Atenciosamente,

Fernando Xavier
Fernando Xavier
Gerente de vendas

GRAMÁTICA

Acentuação gráfica (II)

➤ Leia as seguintes manchetes jornalísticas e consulte o quadro abaixo para responder às questões.

Juiz manda retirar índios das fazendas invadidas no MS
(O Estado de S. Paulo, 14/1/2004)

Juízes mandam planos de saúde pagar tratamento de câncer
(Consultor Jurídico, 11/10/2003)

a) Transcreva, das duas manchetes, os vocábulos que contenham hiatos.
b) Por que, apesar de formar um hiato, o vocábulo juiz, da primeira manchete, não é acentuado?

➤ Leia as seguintes manchetes jornalísticas:

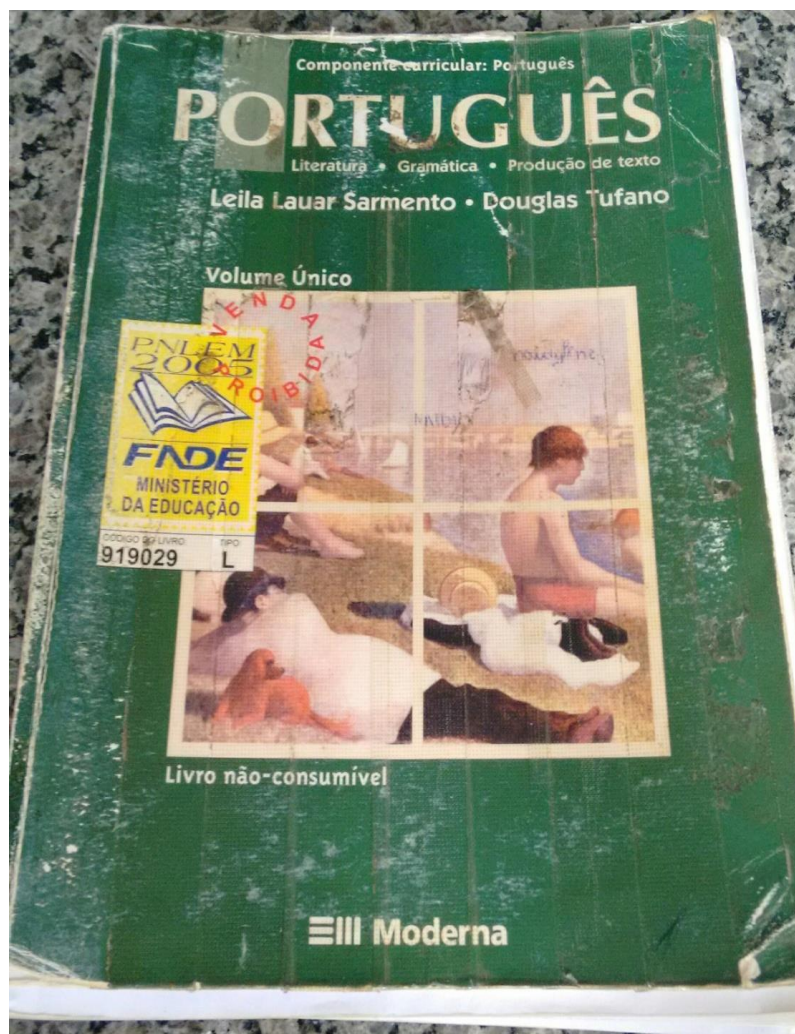
Reu confesso de crime cruel está solto
(A Notícia, SC, 18/7/1999)

Partidos políticos tem até hoje para registrar candidatos
(Jornal da Manhã, 5/7/2008)

a) Em que vocábulo omitimos o acento agudo?
b) Em que vocábulo omitimos o acento circunflexo?

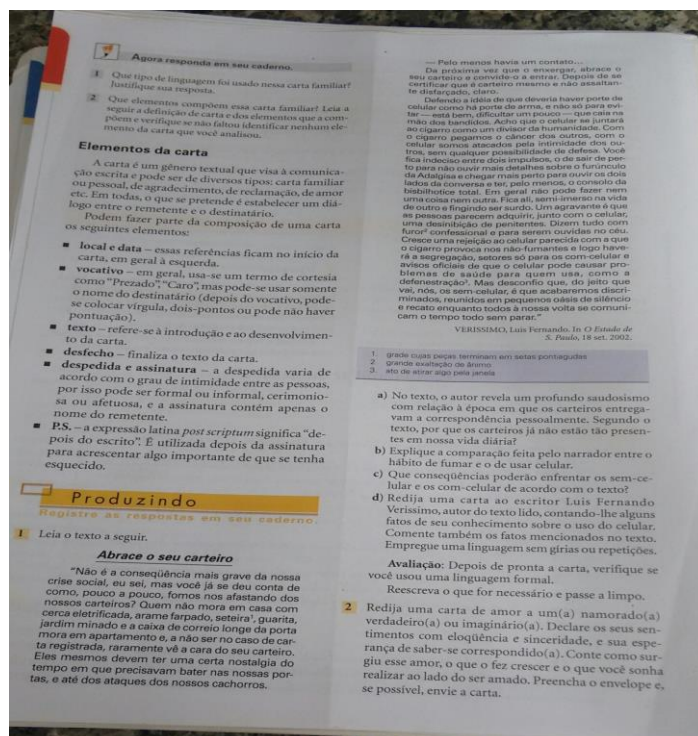
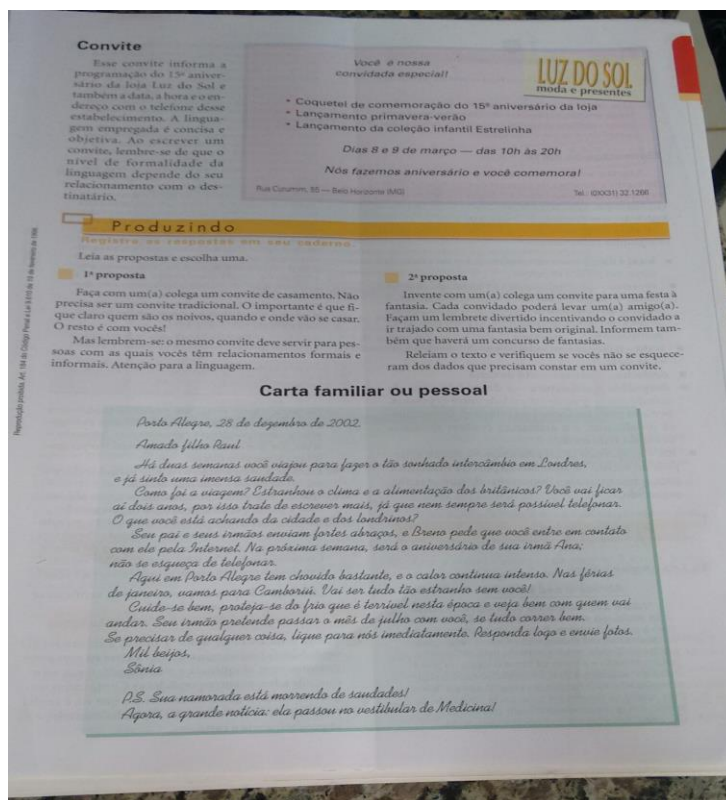
UNIDADE 8 • GÊNEROS LITERÁRIOS

Figura Ilustrativa XIII: Português : Literatura, gramática, produção de texto : volume único / Leila Luar Sarmento, Douglas Tufano – São Paulo : Moderna, 2004.



O gênero carta aparece no capítulo destinado aos textos do cotidiano onde é apresentado um exemplo de carta familiar ou pessoal em seguida pede-se que o aluno responda uma atividade sobre a linguagem utilizada e os elementos que compõem o gênero em questão. Após a atividade são apresentados o conceito e os elementos que compõe a carta. Na sequência tem uma interpretação de texto seguida por uma proposta de atividade que consiste em redigir uma carta de amor.

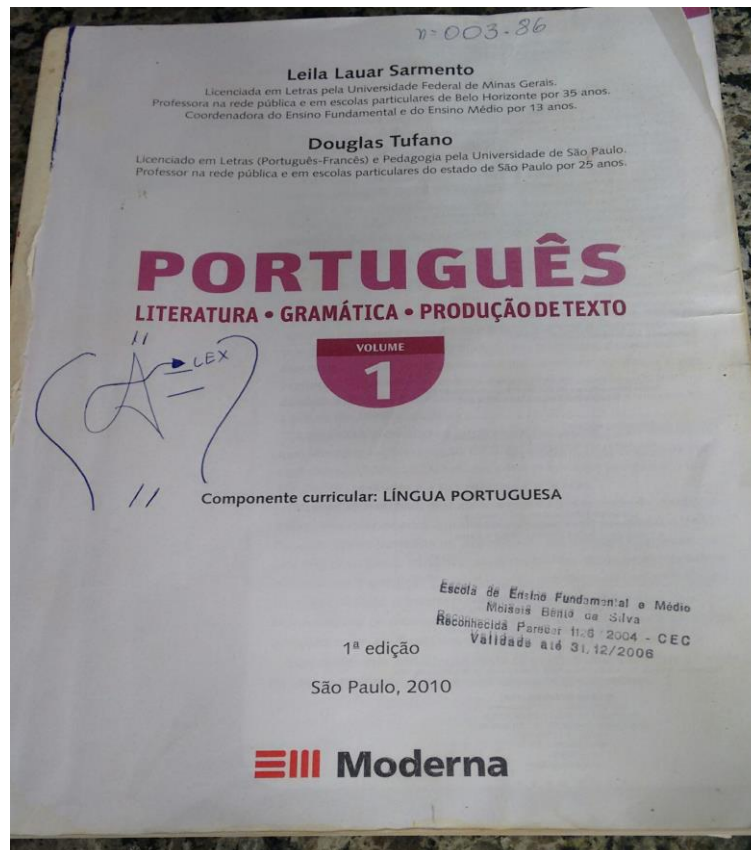
Figuras Ilustrativas XIV e XVI: : Atividade com o gênero carta pessoal



O gênero carta pessoal é apresentado nesta atividade, a partir de um modelo canonicamente conhecido. Esta atividade se encontra no livro no eixo intitulado “Narrar”, sendo sugeridos outros gêneros que mantém relação discursiva e textual com o

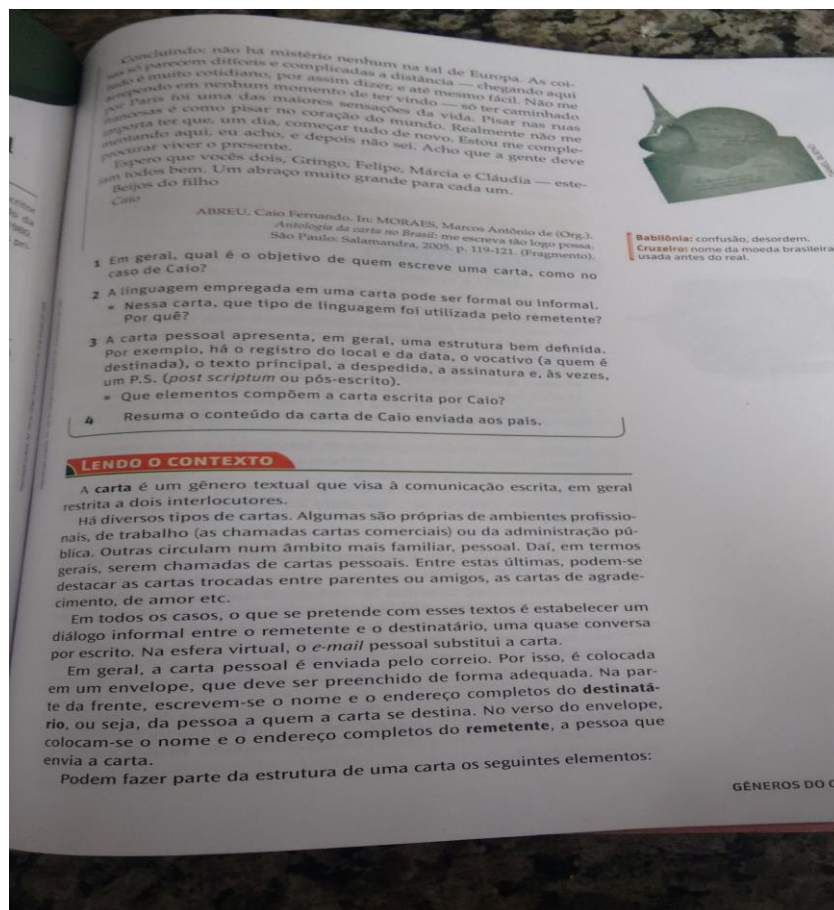
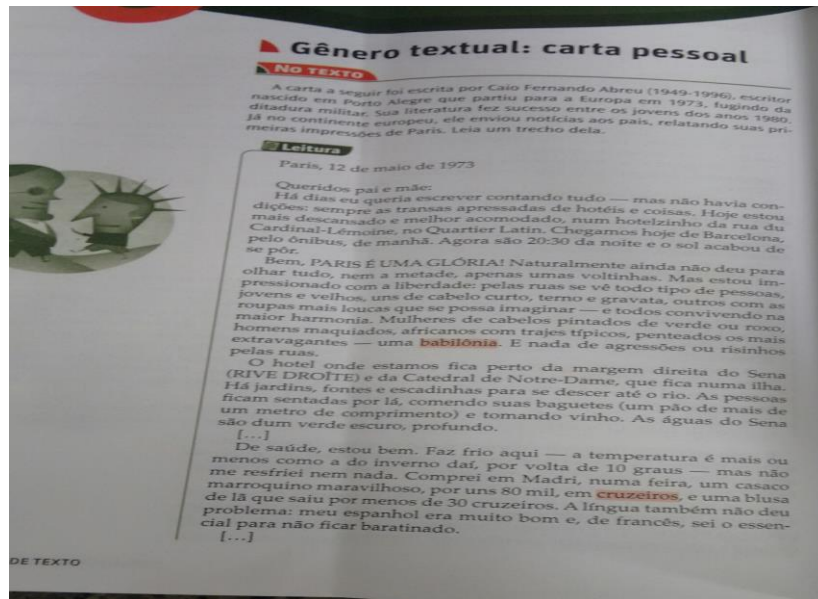
gênero carta. À medida que o livro mostra uma estrutura fixa do gênero carta, percebe-se que já temos novos gêneros que mantêm relações discursivas com a carta pessoal.

Figura Ilustrativa XVII: Português : Literatura, gramática, produção de texto / Leila Luar Sarmiento, Douglas Tufano – 1.ed. – São Paulo : Moderna, 2010.



O livro aborda o gênero textual carta pessoal, tida como gênero do cotidiano. Vem com uma amostra de uma carta de 1973, por Caio. F. de A, destinada para seus pais, trás também uma introdução sobre o que é o gênero carta, falando sobre seus diversos tipos, porém só evidência o tipo carta pessoal e seus elementos; na proposta de atividade tem um questionário de caráter interpretativo, logo após vem uma proposta de produção escrita na qual é solicitada a resposta para o modelo de carta presente no livro.

Figura Ilustrativa XVIII: Atividades sobre o gênero carta



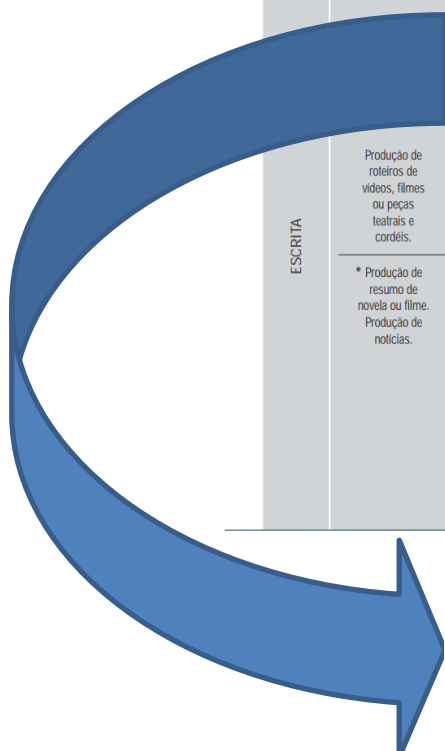
4.2 O que diz o Currículo do Ensino Médio e o Livro Didático da atualidade.

O domínio da língua, escrita e oral é fundamental para a participação social e efetiva do ser humano, pois é, por meio dela que o homem se

comunica, tem acesso à informação, expressa e defende seus pontos de vista, produzindo assim seu conhecimento. Nesse contexto a escola tem uma importante contribuição, pois, forma cidadãos críticos para expressar suas opiniões diante da sociedade.

Assim como a escola, o livro didático desempenha um papel muito importante na formação do indivíduo e no processo didático de modo holístico. Ao considerarmos tais papéis como fundamentais, enfatizamos neste tópico a importância que a concatenação entre o livro e os documentos oficiais, pois observamos que tal feedback é imprescindível não apenas numa perspectiva de obediência aos parâmetros legais, mas como elo que possibilite ao docente ter no livro um recurso e nos documentos o amparo, viabilizando outros recursos para auxiliar na prática.

Sobre a ênfase do gênero carta pessoal e outros gêneros epistolares, identificamos que ambos são citados no Currículo de Português para o Ensino Médio no 10º Ano (1º Ano), como ilustra a figura abaixo:



ESCRITA	Produção de roteiros de vídeos, filmes ou peças teatrais e cordéis. * Produção de resumo de novela ou filme. Produção de notícias.	Produzir textos que circulem nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos (listas, slogans, legendas, avisos, bilhetes, receitas, anotações em agendas, cartas, notícias, reportagens, relatos biográficos, instruções, textos ficcionais, gêneros digitais, dentre outros). Produzir textos a partir da proposição de um tema. Revisar e reescrever textos considerando critérios discursivos, linguísticos e gramaticais. Utilizar o discurso direto em seqüências narrativas para introduzir a fala de personagens. Produzir textos narrativos de gêneros diversos que apresentem as partes estruturantes do enredo: introdução, complicação, desfecho. Construir de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo – na produção de gêneros textuais tais como contos e textos ficcionais diversos. Construir de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo – na produção de gêneros textuais tais como contos e textos ficcionais diversos.	Sinais de pontuação e efeitos de sentido.	Selecionar sinais de pontuação para produzir efeitos de sentido desejados ao texto (hesitação, intermitência, dúvida).
			* Aspectos semânticos do vocabulário da língua: sinônimos, hiperônimos e de expressões definidoras na continuidade de um texto.	
			Figuras de linguagem e escolha lexical, principalmente substantivos e adjetivos.	Realizar escolhas lexicais adequadas aos objetivos comunicativos de um texto, incluindo o emprego de figuras de linguagem.
			Recursos ortográficos e efeitos de sentido.	Utilizar recursos gráficos (negrito, letras maiúsculas), ortográficos (erros propositais) ou morfosintáticos (neologismo) para conferir ao texto efeitos de sentido desejados pelo escritor.
			Variação linguística adequada ao gênero produzido e como parte da construção identitária dos personagens nos textos do discurso narrativo, em especial nos discursos diretos.	Empregar o registro linguístico (tom mais ou menos formal) adequado a determinada situação comunicativa.
			Acentuação gráfica	Elaborar textos considerando acentuação gráfica oficial.
			Elementos linguísticos de tempo e espaço a serviço da construção do discurso narrativo.	Empregar adequadamente elementos linguísticos de tempo e espaço que materializam o enredo em narrativas (verbos, advérbios, adjuntos adverbiais, orações subordinadas adverbiais).

Figura Ilustrativa XIX : Currículo do Ensino Médio – 10º ANO (1º Ano EM)

Percebemos que na proposta documental que rege o ensino há a presença do gênero carta, bem como outros gêneros epistolares, sendo apresentado no eixo Escrita. Como podemos observar pela figura, neste

eixo, a partir dos conteúdos “Produção de roteiros de vídeos, filmes ou peças teatrais e cordéis” e “Produção de resumo de novela ou filme. Produção de notícias”, tendo como expectativas de aprendizagens:

- Produzir textos que circulam nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos (listas, slogans, legendas, avisos, bilhetes, receitas, anotações em agendas, cartas, notícias, reportagens, relatos biográficos, instruções, textos ficcionais, gêneros digitais, dentre outros).
- Produzir textos a partir da proposição de um tema. Revisar e reescrever textos considerando critérios discursivos, linguísticos e gramaticais.
- Utilizar o discurso direto em sequências narrativas para introduzir a fala de personagens;
- Produzir textos narrativos de gêneros diversos que apresentem as partes estruturantes do enredo: introdução, complicação, desfecho.
- Construir de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo – na produção de gêneros textuais tais como contos e textos ficcionais diversos.
- Construir de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo – na produção de gêneros textuais tais como contos e textos ficcionais diversos.

Nota-se pelas expectativas pretendidas pelo documento oficial do estado de Pernambuco que, além do gênero carta, são sugeridos outros gêneros que mantêm relação discursiva e/ou textual. Conforme Jane Quintiliano Silva (2002), em sua tese de doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais:

[...] a diversidade das práticas comunicativas epistolares há mais de 20 séculos já assinalava a existência não apenas de um gênero, mas, sim, o surgimento de um sistema (ou constelação) de gêneros epistolares, no seio das atividades sociais de uma dada cultura, produzidos e difundidos em esferas sociais distintas, para responder às demandas sociais particulares dessa cultura.

De fato, vimos que mesmo surgindo novos gêneros que mantém relações discursivas diretas com a carta pessoal, ambos estão sumindo dos livros didáticos. Na proposta curricular do estado de Pernambuco, vimos que o gênero aparece, não como uma sugestão específica, mas incluso no meio de outros gêneros.

Sabemos da importância do trabalho com este gênero, pois o mesmo faz parte do cotidiano do aluno, servindo de base para a compreensão de outros gêneros que sirva para a comunicação direta entre os falantes. Por isso, a medida que assumimos as diversidades das práticas comunicativas, faz-se necessário desenvolvermos um trabalho com os gêneros que busque habilitar os discentes às práticas sociais em qualquer situação de uso da língua, sendo a carta um alicerce para outros gêneros.

4.3 Propostas de Atividades

Abaixo listamos algumas propostas de atividades que podem ser realizadas com o gênero carta pessoal a partir de uma perspectiva da Tradição Discursiva:

1. Sugere-se aos professores de Língua Portuguesa que busquem cartas pessoais escritas em séculos passados (XVI, XVII, XVIII, XIX e XXI) e estabeleçam comparações com outros gêneros emergentes, por exemplo, o email, ou qualquer um da sua escolha. Nesta atividade o professor pode explorar aspectos históricos e sociais do gênero, aspectos que explore outros letramentos na área de história (fatos históricos que foram narrados ou estabelecer conexão da data em que foi escrita a carta com um fato que tenha acontecido no Brasil e/ou no mundo), geografia (região, localização, etc), sociologia (explorar as condições sociais da sociedade à época em que foi escrita, etc), entre

outras áreas que podem ser exploradas. Com a comparação é possível que o professor explore os aspectos composicionais, levando o aluno a comparar a forma da carta com o email e refletir sobre os traços que se mantiveram intactos.

2. Em uma segunda dica: o professor pode solicitar que seus alunos façam uma pesquisa em museus ou junto com familiares e coletem diversas cartas com datas diferentes, sendo possível explorar, além de aspectos já citados, questões do tipo: Quem escreveu as cartas? Onde foram escritas? Quais os destinatários? Quando? Quais os principais assuntos tratados? Para explorar os múltiplos letramentos, é possível: É possível identificar a posição social do remetente e destinatário? Quais informações podem ser extraídas das cartas concernentes aos aspectos sociais de determinada época? Ao final da análise do aluno, faz-se necessário o professor fazer a socialização dos aspectos explorados, sendo possível ser culminado por meio do gênero MESA REDONDA.
3. Em um trabalho de pesquisa é possível o professor explorar: a origem do nome carta, a finalidade histórica e comparar com a atualidade, os tipos de cartas (pessoal, do leitor, literária, etc) e os gêneros emergentes que mantêm relação discursiva com a carta pessoal. Faz-se necessário que o professor neste tipo de atividade reflita com os alunos sobre as condições de produção e as funções sociais que cada gênero desempenha, em especial refletir se houve mudança nas funções sociais dos novos gêneros epistolares.
4. Propor, sem falar do gênero, que os alunos escrevam uma carta para alguém. Após esta tarefa, utilizar outras cartas escritas em épocas diferentes e pedir que os alunos comparem com a que foi escrita por eles. Pedir que reflitam sobre os aspectos que diferenciam e que mantêm relações diretas. Em seguida promover um debate sobre a finalidade do gênero na atualidade. Refletir sobre a comunicação postal do passado e a rapidez da comunicação na atualidade.

Enfim, ficam as sugestões acima, sendo possível surgir inúmeras possibilidades de explorar este gênero a partir de uma perspectiva histórica. Alcançando os eixos de oralidade, impulsionando o debate, eixos de leitura e da escrita. Quando citamos o trabalho no eixo da oralidade, fazemos com consciência de que a carta é um gênero concebido e veiculado no meio escrito, mas que, a medida que carrega(va) em sua composição traços de proximidade com a oralidade como marcas de interatividade, utilização de impressões pessoais, marcadores discursivos, provérbios, linguagens não verbais (corações, estrelas, etc). Tais recursos promove um trabalho verticalizado no ensino, servindo aos três principais eixos de ensino da língua.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma pesquisa que contempla um olhar sobre o livro didático, tomando por base aspectos diacrônicos a partir do gênero carta pessoal, podemos, *a priori*, tecer considerações que façam alusão a importância deste estudo. Primeiro, tais reflexões serve-nos de base para, na atualidade, enxergarmos o gênero carta, tomado a partir de uma perspectiva histórica, como uma possibilidade eficiente e eficaz de desenvolver um trabalho consistente, sendo possível viabilizar ao discente possibilidades de desenvolvimento oral, escrito, práticas de leitura e letramento.

Considerando um trabalho que tome a carta como TD, é preciso observar a plasticidade deste gênero, ou melhor, as diversas formas de se escrever uma carta para um familiar ou amigo. No caso específico da carta, faz-se necessário que se priorize não apenas o seu aspecto formal e estrutural, mas o seu aspecto enunciativo e pragmático.

Ao longo deste estudo mostramos as bases dos estudos linguísticos que ancoram nossos dados e nossa ideia em assumir o gênero carta pessoal como tradição discursiva nas aulas de língua portuguesa do ensino médio. Embora temos percebido que este gênero está sumindo cada vez mais dos livros, como mostrado no capítulo IV, enfatizamos ser de suma importância que o professor busque estratégias didáticas que extrapole as propostas curriculares e o livro, sem desrespeitá-los, mas inserir este gênero como uma forma de contribuir para as vivências sociais.

Com isso, vimos que a abordagem do gênero carta nos livros didáticos do Ensino Médio no período de 1990 a 2015 (livro que permanece em uso

até os dias atuais) quando apresenta o gênero o faz de modo breve e resumido sem explorações que contemple o viés histórico-discursivo. Geralmente as abordagens nos livros didáticos são breves, com exercícios relacionados a textos que são colocados muitas vezes para exemplificar o gênero e conceituá-lo. Em todos os livros analisados os autores deixam claro que existe mais de um tipo de carta, porém só exemplificam uma no capítulo o que dificulta uma possível comparação entre os tipos de cartas. A evolução do gênero não é discutida em nenhum dos livros, embora o gênero E-mail que é uma evolução da carta apareça logo em seguida no livro Português: Literatura, gramática, produção de texto: volume único / Leila Luar Sarmiento, Douglas Tufano – São Paulo: Moderna, 2004. Fica evidente que os alunos muitas vezes não são estimulados a pesquisar e seus estudos ficam restritos a meros exemplos em livros didáticos, com isso não queremos dizer que esse livro não tem sua importância, mas que o conteúdo analisado deixa a desejar principalmente na abordagem inicial e nas propostas de atividades.

Portanto, esperamos que este estudo sirva de reflexão para que os professores possam fazer uso do gênero em sala de aula, assim como refletir sobre a importância da exploração histórica do gênero carta pessoal.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M.L. **O Gênero Carta: estratégias linguísticas e interação social**. In: LOBO, T.; RIBEIRO, E.; CARNEIRO, Z.; ALMEIDA, N. (org.). Para a história do Português Brasileiro. Vol I, Tomo II. Salvador: EDUFBA, p 8-13, 2006.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. Editora Parábola, São Paulo, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa/Secretária de Educação. – Recife: SE. 2008. 110 p.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C. **Shaping Written Knowledge**. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.

_____. **Letters and the Social Grounding of Differentiated Genres**. In: BARTON, D & Hall, N. (eds.). Letter writing as a social practice. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1999, pp.15-29.

BROCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. EDUC-São Paulo: PUC, 2003.

COLLART, Jean. **Varron – Grammaire Latin**. Paris: Société d'Édition "Les Belles Lettres", 1954.

CORADINI, H. **Metalinguagem na obra De Língua Latina de Marcos Terêncio Varrão**. Tese de doutorado. São Paulo: USP-FFLCH-DLCV, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-cognitivo**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO K. S. (orgs) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, Paraná. Kayganguê, 2005.

BRASIL. PCN + Ensino Médio: **orientações educa**

CEREJA, William Roberto, Magalhães, Thereza Cochar. **Português: linguagens: volume único**. atual ;São Paulo 2003.

Sarmiento, Leila Luar, Tufano, Douglas. **Português: Literatura, gramática, produção de texto**. 1ºed.; Moderna; São Paulo 2010.

_____. **Português: Literatura, gramática, produção de texto: volume único**. Moderna; São Paulo 2004.

cionais complementares aos PC na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2002.

CERQUEIRA, M. S de. ***Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa: pontos e contrapontos na prática escolar***. In: MOURA, M. D.; MORAIS, G. *Ler e escrever: rumo à compreensão e a interação com o mundo*. Maceió: Edufal/ Fapeal, 2002. pp. 71-81.

DIONISIO, A. P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e união da Vitoria, PR: Kayganguê, 2005.

FONTE, R. F. L.; CAIADO, R. **Multimodalidade e tecnologia móvel digital: uma relação entre texto e texto verbal na produção de sentido** In: ACIOLI, M. D. *et al.*(Org.). **Linguagem: entre o sistema, o texto e o discurso**. 1ª Ed – Curitiba: CRV, 2015

ILARI, Rodolfo. **Linguística Românica**. São Paulo: Ática, 2000.

KABATEK, Johannes. **Tradições Discursivas e mudança linguística**. In: LOBO, Tânia; RIBEIRO, Ilza; CARNEIRO, Zenaide; ALMEIDA, Norma. (Orgs.). **Para a história do português brasileiro: novos dados, novas análises**. Salvador: EDUFBA, 2006.

_____. **Tradiciones discursivas y cambio lingüístico**. Fundacion Duques de Soria. **Seminário de História da Língua Espanhola**. “El cambio lingüístico na historia española”. Nuevas perspectivas. Soria, Del 7 al 11 de Julio de 2003.

KLEIMAN, Ângela B. MORAES, Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p.42.

LOPES, Célia Regina dos Santos. **Tradição Textual e Mudança Linguística: Aplicação Metodológica em Cartas de Sincronias Passadas**. In: MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice. *História do Português Brasileiro no Rio Grande do Norte: análise linguística e textual da correspondência de Luís Câmara Cascudo e Mário de Andrade – 1924 a 1944*. Natal: EDUFRRN, 2011 (no prelo).

LONGHIN, Sanderléia Roberta. **Tradições Discursivas: conceito, história e aquisição**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

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

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MAIA, João Domingues Douglas. **Português: volume único**. 2ª Ed.; Ática; São Paulo 2005.

MAYER, R. E. **Multimedia learning**. Cambridge, UK: Cambridge University Press. (2001).

MATOS E SILVA, R. V. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 1989.

MOURA NEVES, M. H. “**Fundamentos gregos da teoria gramatical**”. In: PINTO, N. F. & BRANDÃO, J. L. (Orgs.) *Cultura clássica em debate*. Belo Horizonte: UFMG/CNPq/SBEC, 1987.

PATRIOTA, Luciene M. As tradições discursivas: gênese e definição. **Revista Encontros de Vista**, 6. ed. jul/dez, 2010.

NICOLA, Ernani &. **Curso prático de língua, literatura & redação**. Scipione; São Paulo 1997.

PESSOA, Marlos. **Transformação da tradição discursiva “requerimento”:** séculos XVIII e XX. *Revista Encontros de Vistas*, 2009. Disponível em: www.encontrosdevista.com.br. Acesso em 07/10/2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROQUETTE, J. Ignacio. **Novo Secretario Portuguez ou código epistolar contendo regras para escrever com elegância toda sorte de cartas acompanhadas de modelos sobre todos os assumptos extrahidos dos melhores escriptores antigos e modernos nacionaes e estrangeiros offerecido á mocidade portugueza e brasileira.** 3 ed. Paris: Aillaud, Monlon e C^a, 1860.

SILVA, Jane Q. (2002). **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos.** Tese de Doutorado. UFMG. (mimeo).

WEEDWOOD, B. **História concisa da lingüística.** Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Empirical Foundations for a Theory of Language Change.** In: W. Lehman; Y. Malkiel. (Eds.). *Directions for Historical Linguistics.* Austin: University of Texas Press, 1968. p. 97-195.

ZAVAM, Áurea. **Historiando uma tradição discursiva: a construção da autoria institucional em editoriais de jornais cearense.** Revista **Encontros de Vista**, 3. ed. Disponível em: www.encontrosdevista.com.br. Acesso em: 05/11/2009.

ANEXO

Anexo : Capa de livros analisados

