



Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21 , nº3 ,2017

Reconfiguração do Modelo Didático do Gênero: um diálogo com concepções teóricas bakhtinianas

Terezinha da Conceição Costa-Hübes¹ (UNIOESTE-PR)
Leliane Regina Ortega² (UNIOESTE-PR)

RESUMO: O objetivo desse trabalho é apresentar uma proposta de Modelo Didático de Gênero (MDG), no trabalho com o gênero *Regras de Jogo*, destacando algumas adaptações na perspectiva de ampliar um diálogo com os pressupostos bakhtinianos. Como embasamento teórico, pautamo-nos em Cristovão (2002); Dolz e Schneuwly (2004[1998]) e Machado e Cristovão (2009) para a elaboração do MDG. Partimos, portanto, do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012[1996]) e avançamos para a Concepção Dialógica da Linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009[1929]; BAKHTIN, 2010[1979]). E como resultado, esperamos contribuir com a prática docente na condução de um estudo (e posterior trabalho) voltado para a dimensão social e verbal de um gênero selecionado.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero Discursivo; Modelo Didático do Gênero; Regras de Jogo

Introdução

Na perspectiva da Concepção Dialógica, a linguagem ganha vida na interação social entre sujeitos que, em práticas sociais, agem discursivamente com e sobre o outro. Nesse processo de interação, os interlocutores produzem enunciados que, em diálogo com outros

¹ Profª Drª do Programa de Pós-Graduação em Letras (mestrado acadêmico), do Programa de Pós-graduação em Letras (mestrado profissional – Profletras) e do curso de graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Pesquisadora da área de Linguística Aplicada. tehubes@gmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (mestrado acadêmico), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Professora da Educação Básica na rede estadual de ensino do Paraná. leliortega@gmail.com

enunciados que os precedem, articulam o linguístico, o social e o ideológico, uma vez que, segundo Bakhtin, “[...] as relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas nem meramente linguísticas” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 323).

Bakhtin apresenta os elementos envolvidos na produção do enunciado, o que inclui, além de sua materialidade (linguística ou multimodal), os “atos sociais de caráter não verbal” que se efetivam apenas por meio das interações, as quais, conforme Bakhtin e Volochínov, constituem a “[...] realidade fundamental da língua” (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 127). Tal compreensão revela que a linguagem não se reduz aos elementos materializados no texto-enunciado³, não pode ser isolada em expressões monológicas sem possíveis interlocutores ou concebida apenas cognitivamente, pois sua verdadeira substância “[...] é constituída [...] pelo fenômeno social da interação verbal” (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 127).

Por meio do reconhecimento da linguagem como dialógica e interacional, estabeleceu-se a noção de discurso como “[...] a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 207), o que significa dizer que o discurso só existe quando consideramos os processos interacionais que medeiam qualquer forma de interação. O discurso, portanto, compreende tanto a materialidade do texto-enunciado quanto o contexto extralinguístico. O termo “extralinguístico”, dentro dos estudos bakhtiniano, refere-se aos elementos que organizam discursivamente um texto-enunciado, dentre os quais destacamos o contexto de produção, o momento histórico, os interlocutores e seus conhecimentos, enfim, os entornos que determinam os modos de uso da linguagem, mas que se vinculam e se mostram imbricados aos elementos textuais.

Segundo Bakhtin (2010[1979]), o discurso tem, como traço constituinte, o endereçamento a um interlocutor que, como sujeito ativo, influencia o tratamento a ser dado ao tema, a vontade discursiva do locutor e a escolha do gênero discursivo. Portanto, estudar a língua em uma perspectiva bakhtiniana significa considerar não só sua estrutura organizacional, mas todos os elementos sociais que a envolvem dentro de um processo de interação.

Por outro viés, o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD), corrente teórica que sustenta estudos de pesquisadores genebrinos, tem como um de seus principais pilares de investigação os gêneros textuais, pois, segundo Bronckart (2012[1996]) – o principal idealizador dessa teoria –, os conhecimentos práticos são constituídos de estruturas verbais, realizados no âmbito dos *textos*, provindos “[...] de um gênero determinado e de uma língua natural” (BRONCKART, 2006, p. 186). Em seus estudos, o autor dá especial atenção para a organização interna dos textos, sem perder de vista que as manifestações “[...] verbais são [...] portadoras de valores históricos e socioculturais” (BRONCKART, 2006, p. 186, grifos do autor), decorrentes do gênero selecionado e dessa língua em uso. Assim, o texto constitui a “[...] unidade comunicativa de nível superior” (BRONCKART, 2012[1996], p.137), que se vincula ao agir social do autor e a seus propósitos sociocognitivos. Com base nessa compreensão, enfatiza a importância dos mecanismos de textualização e enunciação na constituição interna do texto e, conseqüentemente, no querer dizer do locutor. Por isso, o ISD busca analisar as condições de funcionamento efetivo dos textos, de modo a adaptar seus formatos às exigências das atividades discursivas. Nessa direção, com base no campo da didática das línguas, o autor propõe um estudo de gêneros textuais pautado em três níveis: a) no nível dos pré-contruídos orienta para as “[...] condições de funcionamento e da estrutura

³ Dentro dessa perspectiva teórica bakhtiniana, texto e enunciado se confundem e são tratados, por nós, em uma mesma dimensão.

interna dos gêneros de textos disponíveis no ambiente linguageiro” (BRONCKART, 2006, p. 193, grifos do autor), focalizando um agir linguageiro articulado ao agir não verbal ou geral; b) no nível do desenvolvimento, volta-se para as condições de emprego dos gêneros textuais e para o domínio das regras de estruturação interna desse gênero; c) no nível dos processos de transmissão, preocupa-se com propostas de produção e experimentação de unidades de ensino, denominadas por Dolz e Schneuwly (2004) – outros estudiosos do ISD – de “sequências didáticas”.

Essa corrente teórica parte do princípio de que os gêneros de textos são produtos de atividades linguageiras resultantes de formações sociais. Logo, para compreender melhor como se organizam os gêneros, é preciso desenvolver um estudo analítico que pode definir o modelo da arquitetura interna de um texto. Essa análise compreende o plano global do texto, os tipos de discurso e sequências discursivas que o sustentam, além de verificar os mecanismos de textualização, divididos em conexão, coesão nominal e coesão verbal; e os mecanismos de responsabilização enunciativa, compostos pelas modalizações e vozes presentes no texto (BRONCKART, 2012[1996]).

Associado a esse estudo do texto, o ISD interessa-se por mediar o trabalho com os gêneros nos sistemas educativos. E, para isso, desenvolve propostas de procedimentos didáticos, tais como as Sequências Didáticas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004[1997]) que, segundo os autores, garantiriam um maior domínio dos gêneros textuais, desde que baseadas na construção de um Modelo Didático do Gênero (doravante, MDG), conforme proposições de Schneuwly e Dolz (2004[1997]).

Tendo em vista a preocupação com a dimensão social da linguagem, consideramos que as teorias apresentadas – Concepção Dialógica de Linguagem (CDL, de ora em diante) e ISD – podem se complementar para o aprimoramento do trabalho com gêneros discursivos/textuais no Ensino Fundamental. Por isso, na perspectiva de ampliar ainda mais um diálogo entre essas duas vertentes⁴, elaboramos um MDG, conforme proposto por Schneuwly e Dolz (2004[1997]), Cristovão (2002) e Machado e Cristovão (2009). Todavia, efetuamos algumas adaptações ao modelo proposto pelo ISD, recorrendo, para isso, aos pressupostos teóricos bakhtiniano no que diz respeito à análise da dimensão extraverbal (social) e verbal (verbo-visual) do gênero, conforme proposto por Volochinov e Bakhtin (1926) e Bakhtin e Volochinov (2009[1929]). Nessa perspectiva, procuramos ampliar a análise, direcionando o olhar do estudioso de um gênero para elementos importantes que se inscrevem tanto no contexto sociodiscursivo, quanto no plano verbo-visual.

Para isso, estamos partindo do pressuposto de que o MDG deva contemplar, no estudo de um gênero, aspectos que dizem respeito ao contexto de produção, à esfera de circulação do gênero, à finalidade discursiva, aos interlocutores envolvidos, ao momento sócio-histórico e ideológico que interfere na enunciação, ao contexto imediato e mais amplo, ao veículo e ao suporte de circulação. Essa compreensão possibilitará um entendimento maior de seu conteúdo temático, de sua construção composicional e de suas marcas linguísticas que, conforme Bakhtin (2003[1979]), organizam um texto-enunciado, fornecendo os principais elementos que poderão ser trabalhados em uma Sequência Didática (SD).

Assumimos, nesse contexto teórico, uma postura discursiva de ensino da LP, pois reconhecemos, assim como Costa-Hübes (2014), que os gêneros discursivos/textuais são “[...] importantes instrumentos que dispõem de condições para o aprimoramento da linguagem” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 21). Os gêneros são, nessa perspectiva, ferramentas essenciais para o ensino de língua, pois são “[...] construtos históricos e culturais que carregam em si a

⁴ Temos clareza que ao efetuar seus estudos, além de outras correntes teóricas que se inscrevem no quadro epistemológico que subsidia o ISD, Bonckart recorre também a Bakhtin, **que o ampara** no estudo dos gêneros.

linguagem em toda a sua plenitude de vida” e, por isso, “[...] para ensinar a língua viva, dinâmica, socialmente constituída, é preciso recorrer aos gêneros que apresentam uma diversidade de formas de enunciados” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 21).

Diante do exposto, objetivamos, por meio deste artigo, apresentar uma reconfiguração do MDG genebrino, inserindo elementos do contexto extraverbal, conforme pressupostos bakhtinianos, na perspectiva de ampliar as condições de estudo de um gênero selecionado. Com isso, reafirmamos a importância do trabalho com gêneros discursivos no Ensino Fundamental por meio de estudos (elaboração de MDG), produção e desenvolvimento de uma proposta didática (por meio de uma SD) com o gênero do discurso *Regras de Jogo*⁵.

Na perspectiva de atender ao proposto, este artigo encontra-se assim organizado: primeiramente elencamos a fundamentação teórica que norteia essa discussão; em seguida, apresentamos uma proposta de MDG e as adaptações realizadas; finalmente desenvolvemos uma análise do gênero *Regras de Jogo* por meio do MDG.

1 O Modelo Didático do Gênero

Para os estudiosos do ISD, os gêneros textuais precisam ser didatizados para tornarem-se objeto de ensino e aprendizagem, ou seja, o gênero que é produzido em outro contexto social é reconhecido como um objeto de conhecimento útil e legítimo que, ao adentrar na esfera escolar, passa por transformações teóricas denominadas *transposições didáticas* (TD, de ora em diante). Conforme Machado e Cristovão (2009), as TD correspondem a uma série de mudanças “[...] que um determinado conjunto de conhecimento necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 130). Assim sendo, o gênero sai de seu *habitat* para estar a serviço da ampliação dos conhecimentos dos alunos.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2004[1997]) entendem que:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004[1997], p. 80).

Segundo os autores, por mais que as atividades desenvolvidas na escola busquem aproximar-se de situações reais de comunicação, passam pelo crivo da didatização e agregam a principal função que é auxiliar no desenvolvimento da leitura e da escrita. Desse modo, o gênero “[...] passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004[1998], p. 179).

⁵ Esse gênero foi selecionado em função da pesquisa intitulada *Práticas de uso da linguagem com o gênero discursivo Regras de Jogo: um trabalho com sequência didática para o aprimoramento da capacidade linguístico-discursiva*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras – nível de mestrado profissional – Profletras - da Universidade Estadual do Oeste do Paraná –UNIOESTE– entre os anos de 2015 e 2016.

Machado e Cristovão (2009) destacam que as TD podem ocasionar o risco de a abordagem de ensino reduzir-se ao senso comum quando as práticas sociais que produzem esse objeto ainda não tiverem sido estudadas cientificamente. Essa compreensão é também ressaltada por Halté (2008), quando afirma que, ao extrair o saber de seu contexto original, corre-se o risco de descontextualizá-lo para recontextualizá-lo em um outro contexto, o que pode mudar tanto seu sentido quanto seu valor.

Para que isso não aconteça, os teóricos do ISD apresentam o procedimento da SD, que pode ser construído a partir da construção de um MDG como processo investigativo sobre o gênero em estudo. A construção do MDG, portanto, possibilitaria a compreensão das características predominantes do gênero e destacaria os aspectos que podem ser explorados em determinados níveis de ensino, por intermédio da SD.

Na construção do MDG, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004[1998]), é preciso contemplar “[...] certos resultados de aprendizagem esperados e expressos em diversos documentos oficiais; os conhecimentos existentes, linguísticos e psicológicos; a determinação das capacidades mostradas dos aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004[1998], p.180). Ainda conforme os autores, o MDG esclarece os conhecimentos implícitos do gênero, revelando saberes formulados no âmbito das pesquisas científicas e, por isso, compreende três momentos imbricados, denominados como “legitimidade”, “pertinência” e “solidarização”, os quais garantiriam as referências teóricas elaboradas por especialistas, o conhecimento prático das capacidades dos alunos e a contemplação dos objetivos visados. Assim, o MDG “[...] constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores e evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas seqüências didáticas podem ser concebidas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004[1997], p.82). Portanto, o MDG é a base de dados para a formulação da SD, pois oferece os *objetos potenciais* apropriados para o ensino e possibilita que várias atividades de ensino sejam produzidas e utilizadas gradativamente, em decorrência do desenvolvimento dos alunos.

Recorremos a Machado e Cristovão (2009) para explicitar os principais elementos a serem considerados para a construção do MDG:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor; em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
 - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserções de vozes);
 - as seqüências textuais e os tipos de discursos predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
 - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
 - as características dos mecanismos de conexão;
 - as características dos períodos;
 - as características lexicais (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 136-137).

Os elementos formadores do gênero precisam ser contemplados no MDG, de modo a analisar como o contexto de produção, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o

estilo se imbricam na representação e organicidade do gênero. Isso significa considerar, de forma conjunta, o trabalho com a leitura, a escrita e a análise linguística, entendendo as práticas discursivas como eixos estruturantes para se determinar a função social de um gênero.

Machado e Cristovão (2009) discorrem sobre a flexibilidade desse modelo que não deve ser adaptado às realidades e aos gêneros analisados, mas sim, aos objetos modelizados. Ressaltam que seus níveis perpassam o valor dialógico, contemplando as interações nas quais as ações dos agentes se realizam. As autoras afirmam ainda que “[...] não consideremos que devamos nos ater apenas ao que a teoria da linguagem do ISD nos propõe via seus autores principais, mas que conceitos de outras teorias, que sejam compatíveis, podem e devem ser incorporados nessa análise (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 137).

Mediante a flexibilidade desse modelo, incorporamos, em diálogo com Machado e Cristovão (2009), estudos da Concepção Dialógica da Linguagem e apresentamos uma proposta com adaptações ao MDG.

2. O MDG em diálogo com a Concepção Dialógica da Linguagem

A presente proposta de adaptação do MDG foi organizada em forma de quadro na perspectiva de orientar, de forma mais clara, a análise do gênero selecionado e de favorecer a visualização dos dados gerados. Para uma organização didática, o modelo apresenta questões que investigam as dimensões social e verbo-visual do gênero que correspondem àquilo que Bakhtin (2010[1979]), Bakhtin e Volochínov (2009[1929]), Volochínov e Bakhtin (1926) trataram como parte extraverbal e verbal de um gênero discursivo.

Rodrigues (2004), a partir dos estudos desses teóricos, tece reflexões e entende que “Os gêneros estão vinculados à situação social de interação e, por isso, [...] são constituídos de duas partes inextricáveis, a sua dimensão linguístico-textual e a sua dimensão social” (RODRIGUES, 2004, p. 423). Nessa direção, não é possível desvincular a estrutura organizacional do gênero de sua situação social de interação, inserida numa dada esfera de atividade humana, com uma finalidade discursiva específica, com determinado posicionamento valorativo assumido por interlocutores socialmente situados.

Volochínov e Bakhtin (1926), ao tratar do método sociológico no texto *Discurso na vida e discurso na arte*, defendem que o discurso verbal por si só é insuficiente, pois depende de seu contexto extraverbal para significar. Nesse sentido, os autores compreendem que o discurso “[...] nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação” (VOLOCHÍNOV e BAKHTIN, 1926, p. 6).

Parafraseando as palavras dos autores, Rodrigues assim explica essa dimensão do enunciado:

Para além de uma parte verbal expressa (exprimida, materializada), fazem parte do enunciado, como elementos necessários a sua constituição e a sua compreensão total, isto é, à compreensão do seu sentido, outros aspectos constitutivos do enunciado, que se pode denominar como a sua dimensão extraverbal, ou a sua dimensão social constitutiva [...] Não se pode compreender o sentido do enunciado se não se reconhece, para além da sua dimensão verbal, uma outra dimensão, não expressada linguisticamente, mas “subentendida”: seu horizonte extraverbal (RODRIGUES, 2001, p.22).

Segundo a autora, a dimensão social ultrapassa os elementos linguísticos e incorpora os extralinguísticos que envolvem toda a situação de produção e, por isso, exercem determinações sobre o enunciado. Entendemos que a situação extraverbal considera a

localização espaço-temporal em que o enunciado se situa, além de relacionar-se ao conteúdo temático e às atitudes valorativas dos interlocutores a respeito do objeto do dizer. Essa dimensão refere-se, ainda, às relações dialógicas estabelecidas pelo enunciado.

O contexto extraverbal, para Volochinov e Bakhtin (1926), compreende três fatores: 1) *o horizonte espacial comum dos interlocutores*; 2) *o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores*; e 3) *sua avaliação comum dessa situação*.

Rodrigues (2001), a partir desses fatores, estabeleceu as seguintes categorias para análise/compreensão de um enunciado:

- a) **horizonte espacial e temporal**: corresponde ao onde e quando do enunciado;
- b) **horizonte temático**: corresponde ao objeto, ao conteúdo temático do enunciado (aquilo de que se fala);
- c) **horizonte axiológico**: é a atitude valorativa dos participantes do acontecimento (próximos, distantes) a respeito do que ocorre (em relação ao objeto do enunciado, em relação aos outros enunciados, em relação aos interlocutores) (RODRIGUES, 2001, p.24, grifos nossos).

Ao atentarmos para a citação, compreendemos que para analisar a dimensão social do gênero faz-se necessário investigar o *Horizonte espacial e temporal*, quando se questiona sobre o local (onde), a esfera e o momento histórico (quando) de produção do gênero. Para reconhecimento do *Horizonte Temático*, apresentam-se questões como: sobre o que fala o texto (conteúdo)?; Com que finalidade (objetivo)? O *Horizonte Axiológico* contempla a participação valorativa dos interlocutores no ato comunicativo e pressupõe a existência de um autor: “[...] todo texto tem um sujeito, um autor (o falante ou quem escreve)” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 308) e de um interlocutor: “[...] a palavra do outro influencia ativamente o discurso do autor, forçando-o a mudar adequadamente sob o efeito de sua influência e envolvimento” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 226). Dessa forma, inferimos que o enunciado é determinado pelo contexto social e pelos interlocutores. Para averiguar sobre os Interlocutores, a investigação recai sobre quem produziu e qual é o seu papel social. Ainda, busca-se averiguar qual é o interlocutor visado, uma vez que “O locutor penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói a sua enunciação no território de outrem, sobre o fundo perceptivo do seu ouvinte” (BAKHTIN, 1998[1975], p. 91).

Na dimensão social também se analisa os *Meios de Circulação*, ao refletir sobre o veículo e o suporte do texto. Nossa compreensão de suporte ampara-se em Marcuschi (2008) quando o autor o define “[...] como um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Ao incluirmos os meios de circulação, estamos concebendo o enunciado de forma integral que, segundo Rodrigues, “[...] tem autor e destinatário, tem uma finalidade discursiva, está ligado a uma situação de interação, dentro de uma dada esfera social, entre outros aspectos” (RODRIGUES, 2004, p. 424). Logo, para alcançarmos uma compreensão válida, precisamos investigar os entornos do enunciado, o que inclui a forma pela qual ele chega aos destinatários.

Assim sendo, para os estudiosos do Círculo de Bakhtin, os gêneros organizam enunciados concretos e únicos, articulados por sujeitos ativos, situados em um campo de atividade humana. Os enunciados, conforme Bakhtin,

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas,

acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2010[1979], p. 261).

Por isso, a segunda parte do MDG explora a dimensão verbo-visual ao estudar os elementos constitutivos dos gêneros, uma vez que, de acordo com Bakhtin, “todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 262, grifos nossos). Os gêneros, que se constituem nas práticas sociais, consistem em formas de compreender e agir sobre/na realidade e, ao situar o enunciado em seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, estabelecem relações dialógicas com a esfera de atividade humana na qual se situam e também com outras esferas.

O tema, nesse contexto, aborda o aspecto discursivo do enunciado e não pode ser compreendido se não ultrapassar os limites linguísticos. Desse modo, “[...] ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009[1929], p. 133) e está relacionado a uma situação sócio-histórica, envolvendo o espaço e o momento da interação, os interlocutores, a esfera na qual se insere e a finalidade discursiva. Portanto, está vinculado ao contexto, contempla a intenção discursiva do autor e a dimensão social do gênero. Por isso, o tema “[...] é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 133).

Por conseguinte, para identificar o tema de um enunciado, é preciso recuperar o contexto de produção sem confundi-lo com o assunto, pois o tema é sempre inédito e não repetível e, dessa forma, “[...] só a compreensão ativa nos permite apreender o tema [...] Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar no contexto correspondente” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 136-137). Logo, o conteúdo temático relaciona-se com a vida, com situações reais de uso da língua porque “[...] a seu modo, cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante” (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 195). Segundo este autor, o tema não pode ser desvinculado das situações reais de comunicação, pois é gerado a partir de acontecimentos concretos, experienciados pelos interlocutores.

Na ferramenta proposta (MDG reconfigurado), partimos de alguns questionamentos para refletir sobre o conteúdo temático do gênero: como o autor se coloca diante do tema abordado? Que interdiscursos são possíveis de identificar? Como eles se revelam no texto? Como os interdiscursos se colocam em relação ao tema? Há marcas de intertextualidades? Quais? Por que o autor recorre a outros textos? Nesse contexto, compreendemos que a intertextualidade corresponde a marcas explícitas de textos presentes em outros textos, ou seja, segundo Fiorin, é um “[...] procedimento real de constituição do texto” (FIORIN, 2014, p. 163) que se mostra na materialidade linguística. Os interdiscursos, conforme Fiorin (2014), referem-se ao grande diálogo existente entre todos os textos que circulam socialmente, uma vez que, segundo Bakhtin,

Todo discurso concreto encontra aquele objeto para o qual está voltado, sempre, por assim dizer, desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele (BAKHTIN, 1998[1975], p. 86).

Assim sendo, a interdiscursividade sustenta “[...] qualquer relação dialógica entre enunciados” (FIORIN, 2014, p. 191). Em contrapartida, a intertextualidade pode ser considerada uma forma específica de interdiscursividade, quando “se encontram num texto

duas materialidades textuais distintas” (FIORIN, 2014, p. 191), porém o contrário não pode acontecer, já que o interdiscurso acontece no nível do extralinguístico por meio das relações dialógicas.

A construção composicional do gênero, por sua vez, reporta-se, mais especificamente, à maneira de organizar o texto que, por sua vez, corresponde às características peculiares de cada gênero, à “[...] forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2010[1979], p.301). Compara-se, dessa forma, à roupagem de um texto que permite identificar o gênero ao qual pertence e está, segundo Sobral, “[...] vinculada com a forma arquitetônica, que é determinada pelo projeto enunciativo do locutor” (SOBRAL, 2009, p. 118). Apesar de anuir com as características que mais se repetem nos gêneros, a construção composicional não se reduz à forma estável do gênero, já que este pode modificar-se de acordo com as alterações nos projetos enunciativos e nas relações dialógicas. Sobre isso, Costa-Hübes afirma que “Embora esteja, de alguma forma, relacionada à estrutura formal do gênero, não podemos aprisioná-la em formas estruturais rígidas, haja vista que todo gênero se organiza dentro de uma dimensão fluida e dinâmica” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 25). Para a autora, mesmo que seja esse o elemento do gênero mais regular, pode ser alterado pela expressividade do autor, ou pela necessidade imposta na esfera social de produção ou de circulação.

Para se construir uma compreensão acerca da construção composicional do gênero, propomos, no MDG, que seja analisado todo o plano textual global, isto é, a organização geral do texto e as sequências discursivas predominantes. O termo “sequências discursivas” advém do ISD, que as compreende como “[...] modos de planificação mais convencionais ou, mais especificamente, modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do plano global de texto” (BRONCKART, 2012[1996], p. 121). Para Machado (2005), as sequências discursivas contribuem para a constituição material do texto, pois se configura como “[...] uma das formas possíveis de planificação dos conteúdos” (MACHADO, 2005, p. 246). Nesse contexto, Bronckart (2012[1996]) as classifica em seis grupos: *dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva*.

O estilo é outro elemento que integra, indissolivelmente, ao conteúdo temático e à construção composicional de um gênero do discurso, e é definido por Bakhtin (2010[1979]) como o componente que determina os recursos apropriados para retratar a realidade de uso da linguagem. Para Bakhtin, “Onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 268). Então, o estilo absorve as modificações dos gêneros quando essas são requeridas por novas formas de interação social, o que pode renovar ou transmutar determinado gênero, interferindo, inclusive, em sua construção composicional. Sob essa perspectiva, é possível compreendermos que o estilo de um enunciado remete às escolhas linguísticas, enunciativas e discursivas vinculadas à situação concreta de interação, pois, segundo Costa-Hübes, “[...] diz respeito às possibilidades de utilização dos recursos linguísticos e multimodais, de modo que concretizemos nosso projeto de dizer” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 25).

Por outro lado, os mesmos elementos verbais são mobilizados por textos do mesmo gênero, porém cada texto, em particular, recebe a influência peculiar de seu autor. Logo, “Todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 265). Cada escolha do autor/falante, seja de elementos linguísticos, não verbais ou modos de entonação, é um ato de estilo particular. Nesse sentido, entendemos, amparadas nos estudos bakhtiniano, que há, além do estilo do gênero, o estilo individual do autor.

Para se efetivar a análise do estilo do gênero no MDG proposto, amparamo-nos basicamente nas orientações de Machado e Cristovão (2009), a partir das quais buscamos averiguar a (i)regularidade de alguns elementos gramaticais, tais como: o emprego de pronomes pessoais de primeira ou segunda pessoa, a presença dos dêiticos, os tempos verbais, os modalizadores, as características da coesão referencial e sequencial, dos períodos e frases, dos parágrafos, do léxico (presença abundante de adjetivos, substantivos concretos/abstratos/derivados etc., advérbios etc.) e o emprego de diferentes linguagens.

Ao explorarmos elementos específicos do gênero, sentimos a necessidade de recorrer à teoria(s) que contemplasse(m) aspectos da textualidade. Embora Bronckart (2012[1996]) trate dessa dimensão ao abordar a “conexão, coesão verbal e coesão nominal”, optamos pelos pressupostos da Linguística Textual, mais precisamente de Koch (2003; 2015), para tratar da modalidade, da coesão referencial e da coesão sequencial, já que “A Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem” (KOCH, 2003, p. 11). Assim como o ISD, a Linguística Textual interessa-se pelo estudo do texto em sua estrutura interna não se opondo aos estudos bronckartianos.

Na próxima sessão apresentamos o quadro com as adaptações propostas para o MDG. Embora nosso interesse maior, neste artigo, é apresentar a reconfiguração do MDG, optamos por preenchê-lo com dados advindos de um estudo realizado a partir de 12 textos do gênero *Regras do Jogo*⁶.

3 O MDG na compreensão do gênero *Regras de Jogo*

Para maior compreensão da dimensão social e verbal do gênero *Regras de Jogo*, recorreremos ao MDG e analisamos 12 textos desse gênero. Os textos analisados correspondem aos seguintes jogos: *Mico, Dama, Uno, Combate, Can Can, Xadrez, Monopoly, Imagem & Ação, Detetive, Identidade Secreta, War e Banco Imobiliário*. Cada texto foi analisado individualmente, conforme os itens dispostos no Quadro 01 que apresenta os elementos do MDG que (re)configuramos para essa análise. Assim, nesse estudo, procuramos contemplar os resultados da análise de cada elemento, sintetizando-os, de modo que o Quadro 01 demonstre, de um modo geral, o que prevaleceu em cada texto.

Quadro 01 - Modelo Didático do Gênero *Regras de Jogo*.

Dimensão social do gênero e enunciados em estudo	Síntese dos 12 textos analisados
Elementos do contexto de produção	

⁶ Conforme dito anteriormente, esse estudo fez parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. E esse gênero despertou-nos interesse por estar associado às atividades lúdicas da criança, consolidando-se como uma situação real de comunicação discursiva. Além de estar vinculado aos jogos, esse gênero explora a capacidade de instruir, aproximando-se de outros textos com esse mesmo propósito e que circulam na sociedade. Logo, entendemos que tal estudo seria compatível com as interações verbais vivenciadas pelas crianças.

Horizonte Espacial e Temporal	Local de produção	Onde é produzido?	No caso dos textos analisados: Manaus – AM; Estrela D’Oeste – SP; Cajamar – SP; Itapira – SP; São Bernardo do Campo – SP; São Roque – SP; Perus – SP (Municípios onde se localizam importantes fábricas de brinquedos. Com exceção de Manaus, capital do estado do Amazonas, todas as demais localidades situam-se no estado de São Paulo com populações que variam entre 8.200 habitantes (Estrela D’Oeste) e 736.400 habitantes (São Bernardo do Campo)). De um modo geral, os textos desse gênero são produzidos por profissionais, que trabalham em grandes empresas voltadas para a produção de brinquedos.
		Qual a Esfera social de produção?	Sua esfera é a comercial, já que mesmo fazendo parte da indústria, tem um fim específico de venda.
		Quando é produzido/ publicado? (momento histórico de produção)	A linguagem empregada nos textos do gênero corresponde ao momento histórico contemporâneo, com características da língua Portuguesa Brasileira atual. Organiza-se de forma a conquistar uma maior aproximação com o leitor, o que também caracteriza traços da modernidade.
	Meios de circulação	Qual é o veículo de circulação?	Geralmente os jogos vêm embalados em caixas, acompanhados de um texto com as <i>Regras de Jogo</i> . Essas caixas, com seus atrativos, nas prateleiras de supermercados, de lojas de brinquedos etc. é que possibilitam a circulação dos textos do gênero. Todavia, não podemos esquecer que hoje existem os jogos online. Nesse caso, poderíamos dizer que a mídia (sites) é que viabiliza a sua circulação.
Qual é o suporte de circulação?		Se considerarmos as caixas como veículo de circulação, então seu suporte é o papel no qual se encontra impressa as <i>regras de jogo</i> . Se falarmos de jogos online, o suporte seria o computador.	
Horizonte Temático	Conteúdo temático	Qual é o seu tema ou conteúdo temático?	O tema sobre o qual se organiza o projeto discursivo é a necessidade de se ensinar as regras de um jogo. No caso dos textos analisados, os jogos em questão são: jogo do Mico; jogo da Dama; jogo de cartas Uno; jogo de cartas Combate; jogo de cartas Can can; jogo de Xadrez; jogo de tabuleiro Monopoly; jogo Imagem & Ação; jogo Detetive; jogo Identidade Secreta; Jogo da estratégia War; jogo Banco Imobiliário. O tema é apresentado de modo a convencer, persuadir o interlocutor a envolver-se com o jogo que, fazendo parte da esfera comercial, o que se pretende é ampliar o consumo pelos jogos comercializáveis. Logo, trata-se de um projeto discursivo que foi cuidadosamente planejado em função da venda.
		Com que finalidade foi produzido?	A finalidade dos textos desse gênero é instruir, ensinar o jogo (fazer com que a ação de jogar seja executada) para ampliar seu consumo. Quanto mais jogadores conquistar, maior será o lucro obtido pela venda do produto (jogo).
		Como os interlocutores avaliam o enunciado?	O autor se coloca como alguém que conhece o jogo, que o admira e que o valoriza. E, nesse sentido, incentiva o interlocutor à participação, colocando-se como um dos jogadores. Nesse caso, o enunciado envolve um discurso de animação, estímulo, incentivo e comando, organizado de forma a envolver, da melhor forma possível, o interlocutor.
Horizonte axiológico	Interlocutores	Quem é que produz o enunciado?	No caso dos textos analisados: Copag Amazônia (maior fabricante de jogos de carta do Brasil); Dutati – Ind. e Com. de Brinquedos Ltda (empresa pequena que produz brinquedos de plástico como trilhas e damas); Mattel do Brasil Ltda (companhia estadunidense de brinquedos com filial no Brasil); Brinquedos Estrela S/A (a mais tradicional fábrica de brinquedos do Brasil); Obs.: Segundo e-mail recebido da empresa de brinquedos Estrela S/A, o jogo <i>Detetive</i> é originário de um jogo americano chamado Clue, que existe desde 1949. As regras são traduzidas desse jogo. O jogo <i>Banco Imobiliário Junior</i> , originalmente é um jogo americano, portanto a base das regras é original do <i>Banco Imobiliário</i> , mas com adaptações realizadas pela própria equipe de

		<p>jogos da empresa Estrela. Grow Jogos e Brinquedos Ltda (empresa brasileira que produz e comercializa brinquedos e jogos de tabuleiro); Obs.: Segundo e-mail recebido da empresa de brinquedos Grow, o jogo <i>Identidade Secreta</i> é de criação Nacional de 2012. Os criadores são Milton Célio e Marco Antonio. O jogo <i>Imagem e Ação 2</i> é uma criação interna da equipe Grow. O desenvolvimento do produto foi no ano de 1992. Brinquedos Big Boy (empresa especializada em brinquedos educativos); Hasbro do Brasil Indústria e Comércio de Brinquedos e jogos (empresa americana com filial no Brasil). Obs.: Segundo as empresas fabricantes de jogos, a criação das regras de um jogo pode se dar de três formas: se o jogo já for consagrado em outro país, as regras são traduzidas para a Língua Portuguesa Brasileira; se o jogo for uma criação própria, os profissionais da empresa produzem as regras e se for a criação de um profissional específico, o jogo e as regras são compradas desse profissional.</p>
	Qual é o papel social do autor?	A princípio de instrutor (alguém que instrui, que visa fazer agir, ensina como desenvolver um jogo). Mas, por meio desse papel, subjetivamente, o que se quer realmente, é envolver o interlocutor de tal forma que se sinta atraído pelo jogo.
	Para quem é produzido?	Consumidores a partir de 4 a 10 anos de idade, no caso dos textos analisados. Todavia, de um modo geral, produz-se enunciados desse gênero para pessoas de todas as idades, já que há jogos específicos para cada faixa etária.
	Que conhecimento comum os interlocutores têm sobre o tema?	Os interlocutores: - sabem que o tema, expresso por esse gênero, se refere às instruções sobre como desenvolver um determinado jogo. Ambos esperam que o autor ensine e o leitor aprenda; - consideram que o tema está ligado à diversão, uma vez que orientará a execução de uma atividade lúdica; - compreendem que o desenvolvimento das ações expressas pelo tema conduzirá à vitória da competição. O leitor sabe que encontrará uma sequência explícita de comandos sobre um determinado jogo.
	Como os interlocutores avaliam o tema?	Os interlocutores avaliam positivamente o jogo em pauta e o interpretam como um ato de lazer, de descanso, de descontração e, ao mesmo tempo, como um desafio que estimula a competição. Ensinar e aprender a jogar são atos que direcionam a produção e a leitura dos textos do gênero, conseqüentemente, a interlocução. Logo, ambos (autor e leitor) vão ao texto com propósitos bem definidos e ambos assumem um papel dialógico na interação, esforçando-se para que os propósitos discursivos sejam cumpridos.

Dimensão verbo-visual		Síntese dos 12 textos analisados			
Conteúdo Temático	Como o autor se coloca diante do tema abordado?	Como quem orienta (Ex: O primeiro jogador deverá pegar uma das cartas na mão de quem estiver a sua esquerda, sem olhar a figura...)	Como quem ordena (Ex: Coloque o tabuleiro de maneira que fique uma casa branca à sua direita. Distribua as peças...)	Como quem explica (Ex: As casas devem ser embaralhadas... A cada vez que uma equipe for desenhar, ela deverá ter um novo participante...)	Como quem ensina (Ex: Separe as cartas em dois montes... Os participantes devem descartar uma carta de sua escolha de cada vez, aquele que tiver a carta mais forte ganha...)
	Que interdiscursos são possíveis de identificar? Como	Nos textos analisados, de forma mais ampla, entendemos que nele se mesclam os seguintes discursos: - Discurso do cotidiano; - Discurso publicitário; - Discurso econômico (bancário);			

	eles se revelam no texto?	<ul style="list-style-type: none"> - Discurso publicitário; - Discurso midiático; - Discurso popular; - Discurso comercial/ econômico; <p>Logo, trata-se de interdiscursos que se confundem com o projeto discursivo do autor. Suas manifestações aparecem na escolha do léxico e da linguagem não verbal, na dimensão social do gênero e nos implícitos do texto.</p>
	Como os interdiscursos se colocam diante do tema?	Os diferentes discursos que organizam os enunciados cumprem, cada qual, um papel específico que, somando-se ao projeto discursivo do gênero, são usados para valorizar o tema, envolver o leitor, aproximar os interlocutores e compartilhar conhecimentos.
	Há marcas de intertextualidades? Quais? Por que o autor recorre a outros textos?	<p>Embora as marcas de intertextualidade explícita não seja tão evidente nos enunciados do gêneros, foi possível perceber nos textos analisados algumas ocorrências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Estacionamento grátis” – para dialogar com as placas de trânsito; - “Estação de metrô Maracanã” – para intensificar a importância de partes do jogo; - “Negócio é a alma do jogo!” – reproduzindo o ditado popular “Propaganda é a alma do negócio”. <p>Nas condições em que foram empregadas, evidencia-se a preocupação em tornar aquele texto mais “leve”, aproximando sua linguagem de alguns usos comumente utilizados no dia a dia das pessoas.</p>
Construção Composicional	Plano textual global (organização geral do texto)	<p>De um modo geral, porém “relativamente estável”, os textos do gênero têm assim se organizado: as informações encontram-se divididas em colunas, em linhas curtas, não justificadas na margem. Aparecem muito tópicos ou subtítulos destacados pelo tamanho da letra e por cores diferenciadas ao fundo. Esse aspecto gera a impressão de fragmentação textual, uma vez após cada tópico, segue-se um texto curto. Além disso, o texto é intermediado por imagens, tabelas ou legendas, o que particularizam os textos desse gênero.</p> <p>A organização geral do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Divide-se em parágrafos; - O título é o próprio nome do jogo; - Apresenta: Idade mínima e o número de jogadores, além dos seguintes elementos: <ul style="list-style-type: none"> *Componentes; * Introdução; * Objetivo; * Preparação; * Como Jogar; * Vencedor. <p>Alguns enunciados contemplam “Dicas aos adultos”; um texto publicitário de apresentação do jogo antes das regras; opções de jogo e regra opcional. Essa forma de organização facilita a interação do leitor com o texto, pois sempre que necessitar recorrer às suas informações, necessariamente não precisará lê-lo por inteiro, mas apenas retomar as partes que lhe interessam.</p>
	Sequência discursiva predominante	Predomina nos enunciados do gênero a sequência injuntiva, porém é possível encontrar, com menos frequência, sequências argumentativas, narrativas e explicativas. Mas como o seu propósito, além de ensinar a jogar, é persuadir e convencer o leitor em relação a qualidade e viabilidade do jogo, é possível entender que a injunção está em função da argumentação.
Estilo do gênero e do autor	Pronomes pessoais de primeira ou segunda pessoa	Destacam-se, nos enunciados do gênero, os pronomes pessoais do caso reto, mais especificamente da 2ª pessoa do singular (você) e 1ª pessoa do plural (nós). Esses pronomes são empregados com o propósito de manter a interlocução com o leitor, dirigindo-se a ele diretamente ao empregar “você”, ou então, inserindo-se no contexto do jogo, colocando-se como um jogador parceiro. E, nesse caso, o “nós” é empregado para estreitar esses laços.
	Presença de dêiticos	Um pronome dêitico mais evidente nos enunciados é o pronome “você” que é empregado, de maneira informal, para aproximar o autor do leitor. Ao dirigir-se dessa forma ao leitor, procura criar um vínculo amigável, parceiro, o que é essencial nessa

	situação discursiva.
Tempos verbais	Os tempos verbais predominantemente nos enunciados do gênero são estes: - Imperativo Afirmativo (coloque, separe, junte...) que, nesse caso, objetivam ensinar a jogar, ordenando e organizando, passo a passo, os procedimentos do jogo; - Formas verbais perifrásticas: verbos no Presente do Indicativo + infinitivo (deve lançar, pode ser, pode entrar...) ou verbos no Futuro do Presente + Infinitivo (deverá jogar, poderá escolher...) em ambos os casos (presente ou futuro) o propósito é ensinar o jogo, todavia, de um modo mais ameno, sensível que o imperativo afirmativo. Nas formas verbais perifrásticas transparecem um tratamento mais didático e menos impositivo, de modo que o jogador/leitor não se sinta com alguém que está “obedecendo” as ordens de outra pessoa.
Modalizadores	Os verbos no Imperativo Afirmativo (escolham, jogue, pague...); as formas verbais perifrásticas + Infinitivo (pode comprar, pode emprestar...) são consideradas, conforme Koch (2011) como elementos modalizadores da língua, uma vez revelam um conteúdo proposicional de forma imperativa. Além desses, encontram-se, ainda, nos enunciados do gênero, os predicados cristalizados (é permitido; é necessário...) que, de forma assertiva, induzem o leitor a seguir determinada orientação. Outros modalizadores como “só”, “apenas”, “melhor” etc. também se apresentam na organização discursiva do texto, com o propósito de convencer o leitor e manter o comando do jogo.
Características da coesão referencial	Quanto às características da coesão referencial, o que predomina nos textos do gênero é a repetição lexical, evidenciada principalmente por palavras que pertencem ao campo lexical do conteúdo temático do gênero: <i>as cartas, as peças, as propriedades, o jogador, o jogo, as casas, o banqueiro, os dados, os participantes etc.</i> Em segundo plano, aparecem os pronomes pessoais (<i>a coloca, ele, quitá-la</i>), os possessivos (<i>sua, seu, suas</i>), os indefinidos (<i>todos, outros, alguém, qualquer, nenhum, alguma, ninguém</i>), os demonstrativos (<i>daquele, essas, esta, dessa</i>) e os relativos (<i>quem</i>), além dos numerais (<i>último, duas, dois, primeira, segundo, quatro, duas, dez, metade</i>). As repetições objetivam reforçar o conteúdo do jogo (no caso dos léxicos) e propiciar a organização de um texto claro e objetivo (no caso dos pronomes).
Características da coesão sequencial	No que se refere à coesão sequencial, destaca-se nos enunciados o predomínio dos seguintes conectivos: de acordo com (conformativo); no entanto (adversativo); entretanto, porém, mas (adversativos); e, e assim, também, além de (aditivo); quando, por fim, em seguida, cada vez que, após (temporal); portanto, então, finalmente, pois, assim (conclusivo); ou seja, por, (explicativo); tanto...como (comparativo); apesar de, mesmo que (concessivo); caso (condicional); bem como (comparativo); para (finalidade); conforme (conformativo); se (integrante / condicional); ou (disjuntivo); por exemplo (exemplificação); que (integrante / adverbial). Esses conectivos são empregados para estabelecer uma relação mais significativa entre as partes do texto, de modo que, ao lê-lo, o leitor sinta facilidade em compreender as orientações.
Características dos períodos e frases	Quanto à organização sintática, evidenciam-se os períodos compostos e frases verbais, porém de forma objetiva e direta, de modo que facilite a compreensão da informação sem ter que reler a ideia anterior.
Características dos parágrafos	Em relação à organização dos parágrafos, há o predomínio de parágrafos curtos com até 5 linhas. Quanto a apresentação, os parágrafos não possuem espaço inicial (de entrada), mas apresentam espaço no final e não são justificados. Possuem um espaço entre um e outro e as letras são de tamanho moderado para facilitar a leitura.
Características lexicais	No que diz respeito ao léxico, destaca-se o predomínio de substantivos concretos, os quais permitem uma visualização mais concreta do jogo que está sendo ensinado.
Emprego de diferentes linguagens	Nos enunciados do gênero é comum o emprego da linguagem verbal e linguagem não verbal como cores e tamanhos de letras diferenciadas para destacar os itens; tabela, ilustrações, símbolos e mapas. E, também, linguagem matemática (operações). Logo, pode-se afirmar que se trata de um gênero multimodal, pois seus enunciados recorrem a outras modalidades de linguagem para tornar o texto mais atrativo ao leitor. É comum, por exemplo, encontrar, ainda, textos do gênero organizados em vídeos, recorrendo-se, assim, à linguagem oral e outras formas de manifestações (som, música, movimento, cores etc.). A multimodalidade, nesse caso, favorece a interação com o leitor que pode optar tanto pelo texto escrito, quanto pelo texto oral. Ambos usam as diferentes formas de linguagem com a mesma função: envolver e persuadir o leitor.

Fonte: Elaborada por Costa-Hübes (2015), a partir dos estudos da dimensão social do gênero (RODRIGUES, 2001; ACOSTA-PEREIRA, 2012; BROCARD, 2015), em diálogo com Machado e Cristovão (2009).

Ao reportarmos ao Quadro 01 que representa nosso MDG, compreendemos que o gênero *Regras de jogo* tem uma configuração específica que o define como tal. Assim, pautadas na análise que efetuamos a partir dos 12 exemplares analisados, passamos, a seguir, a definir esse gênero, seguindo a ordem contemplada no referido quadro.

Conforme Volochínov/Bakhtin, “O discurso reflete a situação extraverbal do modo como um espelho reflete um objeto” (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1926, p. 7). Então, não é possível compreender o enunciado em sua completude sem relacioná-lo à situação social, uma vez que “A situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação” (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1926, p. 8). De acordo com Rodrigues (2004), a dimensão social do gênero é uma “[...] parte constitutiva do enunciado [...] ela se integra ao enunciado, constituindo-se como uma das dimensões constitutivas, indispensáveis para a compreensão do sentido do enunciado” (RODRIGUES, 2004, p. 424). Assim, realizamos o levantamento dos itens extraverbais para assimilar a dimensão social do gênero em estudo.

Para falar da dimensão social do gênero, ou, como denominou Volochínov/Bakhtin (1926), o contexto extraverbal, recuperamos inicialmente o *horizonte espacial e temporal* (RODRIGUES, 2001). Quanto à sua localização no tempo e no espaço, recuperamos o local em que os textos foram produzidos, a esfera e o momento histórico de produção e constatamos que os textos-enunciados do gênero *Regras de Jogo* foram produzidos por fábricas de brinquedos localizadas em diferentes cidades do Brasil, mais precisamente nos Estados de São Paulo e Amazonas, vinculados, portanto, à esfera comercial, pois acompanham jogos que são fabricados para serem comercializados. Os jogos que analisamos são atuais, com exceção dos jogos de *Dama* e *Xadrez* que circulam entre crianças e adultos desde há muitos anos, orientados pelas mesmas regras, porém, o texto a que tivemos acesso foi reimpresso neste ano de 2015. Então, de um modo geral, os textos-enunciados que estudamos situam-se no momento histórico contemporâneo, o que pode ser comprovado pelas características atuais da modalidade linguística empregada e pelo discurso que busca reproduzir as relações entre os jogadores, típicas do tempo presente.

Nesse *horizonte espacial e temporal* contemplamos, ainda, os meios de circulação e constatamos que todos os textos-enunciados examinados tinham como suporte o papel, e a caixa do jogo como veículo de circulação. Ao incluirmos no levantamento os meios de circulação, estamos concebendo o enunciado de forma integral que, segundo Rodrigues, “[...] tem autor e destinatário, tem uma finalidade discursiva, está ligado a uma situação de interação, dentro de uma dada esfera social, entre outros aspectos” (RODRIGUES, 2004, p. 424). Ou seja, para alcançarmos uma compreensão ampla, precisamos investigar os entornos do enunciado, o que inclui a forma pela qual ele chega aos seus interlocutores.

Esse gênero vincula-se diretamente à atividade lúdica, consolidando-se como uma situação real de comunicação discursiva. Aprender um novo gênero representa aperfeiçoar as capacidades de uso da linguagem em sociedade, conforme apregoam Dolz e Schneuwly (2004[1996]), porque cada gênero requer do sujeito aprendiz determinadas aptidões. Nesse sentido, as *Regras de Jogo* estão vinculadas às normas de convivência social que podem ser aprendidas no jogo e ressignificadas na vida. A ação de brincar pode, ser concebida, também, como uma situação de interação que reconhece a importância do outro, favorecendo a alteridade (BAKHTIN, 2010[1979]), a valoração e o comportamento de respeito com o interlocutor.

Por isso, nessa dimensão, averiguamos, ainda, o *horizonte temático* (RODRIGUES, 2001), por meio do reconhecimento do conteúdo dos textos, de sua finalidade dentro de uma situação de interlocução que incide diretamente nas escolhas que fazemos ao produzir um discurso. Por isso, atentamos para a avaliação que os interlocutores revelam no enunciado em relação ao objeto do discurso. Percebemos que o propósito de todos os textos-enunciados analisados é sempre o mesmo: instruir, isto é, fazer com que a ação de jogar seja executada. Quanto ao conteúdo, os textos discorrem sobre como jogar um jogo em específico e, no caso do *corpus* analisado, os jogos *Mico, Dama, UNO, Combate, Can can, Xadrez, Monopoly, Imagem & Ação, Detetive, Identidade secreta, War e Banco imobiliário*, se destacam sempre com a intenção de capacitar o jogador sobre a forma mais apropriada de executar as ações expostas. Considerando que, para Volochínov e Bakhtin, “Todos os fenômenos que nos cercam estão do mesmo modo fundidos com julgamentos de valor” (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1926, p. 9), verificamos a maneira como os interlocutores avaliam o enunciado e percebemos que o autor apresenta um julgamento de valorização do jogo, colocando-se na posição de quem o conhece e o recomenda e, por isso, incentiva a participação do interlocutor, apresentando-se como um jogador que possui o conhecimento de como desenvolver a competição com estratégias para vencê-lo. E, nesse contexto, o enunciado revela uma avaliação positiva do jogo. Na perspectiva de estender ao leitor essa avaliação, o enunciado apresenta um discurso de animação, estímulo, incentivo e comando, organizado de forma a envolver, da melhor forma possível, o interlocutor.

Os autores ainda defendem que “Qualquer que seja a espécie, o enunciado concreto sempre une os participantes da situação comum como co-participantes que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual” (VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926, p. 8). Por isso, atentamos também para o *horizonte axiológico* (RODRIGUES, 2001) dos textos-enunciados que compuseram o *corpus*. Nesse caso, em relação aos interlocutores, consideramos que “A escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e de sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 306). Por isso, destacamos a importância de olhar para o autor e seus possíveis interlocutores para averiguar quem produziu, qual o papel social do autor, para quem foi produzido, que conhecimento comum os interlocutores têm do tema e como eles avaliam o tema. Verificamos que os textos foram distribuídos pelas fábricas de brinquedos, não apresentando claramente quem foi o produtor direto, porém, segundo informações do Atendimento ao Consumidor dos brinquedos *Estrelas*, o responsável por elaborar as regras, caso o jogo seja original da *Estrela*, é o gerente do produto de *marketing* da empresa que o criou; se o jogo for de um inventor, seguem-se as regras elaboradas por esse profissional; e se caso o jogo foi licenciado, segue-se o que o licenciador elabora. De qualquer forma, o papel social do autor é o de instrutor, alguém que ensina como desenrolar um jogo e apresenta os artifícios de como vencê-lo. O papel social do leitor é o de jogador que quer aprender a jogar. Os interlocutores visados são crianças com idade mínima entre 4 e 10 anos. No entanto, nos textos apenas é indicado a idade mínima, o que sugere que qualquer jovem ou adulto possa se colocar nessa condição de jogador.

Com relação ao *horizonte axiológico*, examinamos os conhecimentos que são comuns aos interlocutores sobre o tema e como esses avaliam o jogo apresentado. Compreendemos que os interlocutores têm consciência de que o tema está vinculado à diversão e que o texto apresenta as instruções de como desenvolver um determinado jogo, com estratégias específicas que podem conduzir à vitória. Ambos (autor e leitor) esperam que um ensine e que o outro aprenda. O leitor sabe que os textos desse gênero almejam uma ação e que, por isso, apresentam uma sequência explícita de comandos. E, ainda, reconhece o valor do jogo e busca

suas regras com o propósito de demonstrar essa valorização e para assimilar as instruções e divertir-se com o jogo.

Em relação à sua dimensão verbo-visual, iniciamos os estudos a partir do conteúdo temático e constatamos que, no caso do gênero *Regras de Jogo*, esse elemento está voltado para o lúdico, o prazeroso, a competição, a brincadeira, enfim, o jogo. Ao compreender o conteúdo desse gênero, o leitor reage, participando e interagindo com a atividade proposta. E sua motivação reside exatamente no desafio que lhe é imposto pelo jogo apresentado. Logo, como todo ser humano gosta de ser desafiado, e como o jogo cativa pela sua ludicidade, o conteúdo temático do gênero *Regra de jogo*, embora complexo em muitas situações, é sempre muito envolvente. Normalmente, ele se desenvolve na apresentação e no manuseio das ações, indicando as mais apropriadas para se vencer o jogo. As regras são descritas de um modo peculiar para que os jogadores as executem passo a passo e se apropriem das estratégias que os façam superar os adversários.

No que se refere ao modo como o autor se coloca diante do tema abordado, encontramos diferentes posicionamentos: na maioria dos textos, eles se situam como quem dá uma ordem, um comando, mas, em alguns casos, emitem uma explicação, ensinam ou apenas orientam o interlocutor. As marcas de interdiscursividade e de intertextualidade se fazem presente em alguns textos com o propósito de valorizar o jogo e aproximá-lo dos interlocutores. Em alguns momentos, o discurso aproxima-se muito do publicitário como em “Divirta-se com o UNO!”, porém, o que mais encontramos foram marcas do discurso cotidiano como em “derem palpites”. Observamos, as marcas dos discursos econômico, comercial, bancário e específico de guerra, neste caso, buscando verossimilhança entre a proposta do jogo e a realidade.

Como segundo passo da dimensão verbo-visual, recorreremos à análise da construção composicional. Quanto ao plano textual global, concluímos que alguns textos apresentam como título *Regras ou Manual de Instrução*, mas a maioria se inicia com o nome do próprio jogo e organiza-se em parágrafos, com tópicos que dividem as explicações. Alguns jogos apresentam tópicos específicos como as “fases da batalha” (*Recebimento de exércitos; Ataque; Batalha; Conquista de território;*) ou os procedimentos da investigação (*A investigação começa; Investigando o crime; Anote tudo sobre sua investigação; Resolvendo o crime;*), mas o que se faz presente em quase todos os textos analisados, são os seguintes itens: os objetivos, a preparação, como jogar e o vencedor. Algumas vezes, esses mesmos itens são apresentados por meio de outras expressões, mas com a mesma intencionalidade. Em relação à sua organização textual, cada texto apresenta o nome do jogo, a idade mais apropriada para os jogadores e o número de participantes. Inicialmente, são expostos os componentes ou o conteúdo do jogo, seguido por uma breve descrição e pelo objetivo principal da atividade para, posteriormente, chegar à sequência de regras que devem ser cumpridas pelos jogadores. Os vários subtítulos indicam as ações que devem ser obedecidas pelos participantes, caso queiram jogar. Alguns textos apresentam imagens e quadros que colaboram para a compreensão do jogo pelo leitor; outros indicam regras opcionais, penalidades, pontuação e dicas específicas de como vencer.

Logo, em se tratando ainda de sua construção composicional, a sequência injuntiva é a que predomina, uma vez que os textos do gênero são sustentados, linguisticamente, “[...] por um processo instrucional/pedagógico através do qual há uma exposição de um plano de ação, sequência de comandos a serem seguidos para se concretizar um objetivo maior desejado pelo produtor e/ou destinatário do texto” (ROSA, 2007, p.33).

Analisamos também como o estilo do gênero e o estilo do autor se apresentam nesses textos-enunciados do gênero *Regras de jogo* e constatamos que é comum a presença abundante de pronomes. Quanto aos pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa,

encontramos poucas reincidências do pronome “nós” e o emprego constante do pronome “você”, utilizado em segunda pessoa do singular, definido, nesse contexto, como um dêitico. Este fenômeno assegura uma ligação entre os elementos que ocorrem na superfície textual e a situação de enunciação, dirigindo-se diretamente ao leitor, de modo a aproximá-lo e envolvê-lo ainda mais com a situação discursiva.

No que se refere aos verbos, destacamos a presença significativa de verbos no Modo Imperativo Afirmativo, mas o predomínio remete às formas perifrásticas (KOCH, 2011), ou seja, uma locução verbal formada por um verbo no Presente do Indicativo mais um verbo no Infinitivo (*deve lançar*), o que ameniza a imposição da ordem dada ao jogador, sem perder de vista a orientação. Não que a ordem não deva ser cumprida, mas se trata de uma organização modalizadora que ameniza o tom de obrigatoriedade, aproximando-se de um pedido que camufla o peso da ordem. Fernandes (1990) define a perífrase verbal como

Uma construção que reúne, quase sempre, duas formas verbais, uma flexionada (morfemas de tempo, modo, voz, pessoa e número) e outra não flexionada (infinitivo, gerúndio ou particípio), constituindo um verdadeiro sintagma verbal, semântica, paradigmática e sintagmaticamente delimitado, e uma unidade constante aos níveis da 'norma' e do 'sistema' e que tem por função expressar uma modalidade, ou seja, um valor sistemático de natureza, ou modal, ou temporal, ou aspectual, ou diatética (FERNANDES, 1990, p. 40).

Segundo o autor, a construção perifrástica transmite um valor específico ao texto e complementa as informações repassadas. O valor aspectual relaciona-se com as etapas da ação; o valor temporal, com o tempo; o valor diatético, com as vozes; e o valor modal possibilita a modalização do discurso e pode indicar, segundo Neves: “[...] necessidade epistêmica; possibilidade epistêmica; necessidade deôntica; possibilidade deôntica” (NEVES, 2011, p. 62). Nossa reflexão vincula-se ao ponto no qual o uso da perífrase verbal tem a função de modalizar o texto que orienta a execução do jogo.

Além das formas verbais, encontramos, como modalizadores, “[...] os predicados cristalizados” (KOCH, 2011, p. 84) (*é permitido; é necessário*). No gênero *Regras de jogo*, há o predomínio de linguagem objetiva, pois as marcas de modalizações são limitadas, e a atitude do enunciador pouco revelada, já que se busca a construção de um texto impessoal.

Os recursos linguísticos que constituem esse gênero organizam-se de forma a fazer o outro agir. Portanto, o locutor ordena, manda fazer, orienta, descreve ações por meio desse gênero. Os elementos linguísticos são, então, selecionados para atender à necessidade de interação estabelecida. Nesse caso, a coesão referencial está muito presente por meio de formas lexicais que se repetem, de pronomes pessoais, possessivos, indefinidos, demonstrativos e relativos, além dos numerais que se referem aos componentes do jogo e às ações dos jogadores.

Quanto à coesão sequencial, os conectivos são abundantes para garantir a continuidade do texto e evitar a ambiguidade, uma vez que “A conjunção permite estabelecer relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto. Tais relações são assinaladas explicitamente por marcadores formais que correlacionam o que está para ser dito àquilo que já foi dito (KOCH, 2003, p. 21).

Já em relação aos parágrafos, eles são, na grande maioria, curtos (com o número médio de 5 a 7 linhas), porém, nos textos mais extensos é possível encontrar parágrafos de até 14 linhas. As referências constantes aos elementos do jogo povoam o texto de substantivos concretos por meio de frases verbais e o predomínio de períodos compostos.

De acordo com Acosta-Pereira, “O estilo corresponde ao entrecruzamento dialógico entre recursos lexicais e gramaticais, além de outras formas semióticas que se realizam na constituição da materialidade do gênero” (ACOSTA-PEREIRA, 2011, p. 27). Por isso, ao tratarmos do estilo, avaliamos o emprego de diferentes linguagens e constatamos o domínio da linguagem verbal. Todavia, em alguns casos, aparecem cores e tamanhos diferentes de letras para destacar os subtítulos, além de tabelas, ilustrações, símbolos e mapas. Portanto, a linguagem visual também se faz presente em textos do gênero, até mesmo por meio da linguagem matemática, com a presença das operações aritméticas em um dos textos analisados.

Enfim, o MDG nos permitiu reconhecer com maior profundidade o gênero em estudo e nos possibilitou organizar um trabalho didático com gênero com maior propriedade, o que favoreceu os encaminhamentos na sala de aula. Sobre isso, discorreremos a seguir.

4 Contribuições do MDG para o ensino, na sala de aula

As adaptações propostas para o MDG a partir da CDL visam a oferecer um direcionamento para a pesquisa do professor, de modo a orientá-lo em sua busca por conhecimentos, com relação ao gênero discursivo/textual que pretende ensinar aos alunos. Nessa direção, no exercício da TD, o MDG que reconfiguramos se preocupa em lançar o olhar do professor para além do texto, de modo que o gênero selecionado para objeto de ensino e aprendizagem seja reconhecido tanto em sua materialidade linguística (dimensão verbo-visual) quanto em relação a seus aspectos extraverbais (dimensão social).

Trata-se de um exercício importante porque possibilita que aspectos discursivos dos textos-enunciados em estudo sejam valorizados na sala de aula. Nessa perspectiva, o que pretendemos com tal proposição, é apresentar um possível caminho ao professor, de modo que conhecimentos já assimilados, conforme Machado e Cristovão (2009), passem por transformações diversas, deslocamentos e rupturas, no sentido de angariar mais elementos no trabalho com a linguagem em uma perspectiva discursiva e social.

No que se refere ao trabalho com o gênero na sala de aula, entendemos que este roteiro de pesquisa apresentado no MDG pode compensar, de certa forma, muitas lacunas que os professores da Educação Básica encontram em seus conhecimentos quando se trata de embasar teoricamente o trabalho com a língua nos gêneros. Conforme palavras de Rodrigues (2014), embora a noção de gêneros sempre estivesse presente na sala de aula, sua base teórica era outra, assim como seus objetivos de ensino que não contemplavam a questão da interação. Tal como os compreendemos hoje, pode-se afirmar que “[...] os gêneros entraram na escola a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990 [...]” (RODRIGUES, 2014, p. 39). Trata-se, então, de uma abordagem um tanto quanto recente para o ensino. E assim como chegaram, rapidamente foram invadindo os discursos da academia, estendendo-se às escolas, principalmente por meio da publicação de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Todavia, ao professor coube apenas ajustar suas aulas a partir de informações fragmentadas que recebia em cursos de formação inicial e continuada, nos materiais didáticos, o que gerou uma confusão conceitual sobre o que são gêneros do discurso/textuais.

Em uma entrevista com professores do Ensino Fundamental⁷, verificamos que ainda persiste esta confusão teórica com relação aos gêneros discursivos/textuais. No recorte de uma das falas, observamos o quanto é complexo/difuso, a noção, a compreensão e o trabalho com

⁷ Essa entrevista fez parte da pesquisa que desenvolvemos com o gênero Regras de jogo, e constituiu-se como um dos instrumentos de levantamento de dados que orientou nossa investigação.

o gênero na sala de aula, o que justifica a necessidade de orientações mais precisas, que lhes possibilitem compreender como o objeto ensinável (o gênero) se configura na sociedade e como deve ocorrer sua TD para o ensino na sala de aula.

P03: Gênero discursivo? Não... Eu sempre falo assim... vamos falar sobre um texto... vamos discursar alguma coisa, mas não uso esse termo “gênero discursivo” em si não, as vezes eu vejo lá no plano de aula... no livro lá para preparar, mas, geralmente eu não uso esse termo. Não é que eu não acho apropriado, é porque... sei lá... eu acho uma maneira mais assim... de repente sim... de repente é mais difícil do aluno entender, né... então, a fala... oralidade eu acho mais fácil de tá... trabalhando com eles, mas... o discurso é isso, né... a fala.

Como podemos constatar por meio dessa fala, há professores que afirmam não usar esse termo na sala de aula por considerar que dificulta a compreensão dos alunos. Geralmente, de acordo com Rodrigues (2014), sua noção é subordinada à noção de estrutura textual, à tipologia textual (narração, descrição e argumentação), à esfera social (gênero literário, gênero jornalístico etc.) dentre outras interpretações. O que percebemos, então, é que “[...] a noção de gêneros é reinterpretada de modo confuso” (RODRIGUES, 2014, p. 41). Sendo assim, pensamos que o MDG apresentado neste artigo pode contribuir com a prática docente, no sentido de mostrar que, para além do texto, para além da tipologia textual, para além da estrutura que o organiza, há uma dimensão que dá sustentação a todas essas escolhas. Trata-se da dimensão social que circunda todo texto-enunciado circunscrito em determinado gênero. Essa dimensão contempla a vida do texto e situa-o na história, instaurando-o dentro de um projeto discursivo, atrás do qual há alguém que diz/escreve com alguma finalidade, em função de interlocutores sócio-historicamente situados.

Nossa preocupação reside, assim como Rodrigues (2014), em rerear o apagamento da dimensão social do gênero e de sua ação interativa na sala de aula, pois “[...] só faz sentido falar em gênero se falarmos em esfera de atividade humana, interação, autoria, projeto de dizer, interlocutor” (RODRIGUES, 2014, p. 43). Precisamos garantir que o aluno compreenda a relativa estabilidade do gênero, a relação dialógica que ocorre entre enunciados e gênero, a historicidade que move todo enunciado, os sujeitos que interagem por meio dos enunciados produzidos, as relações valorativas que perpassam os discursos, as intencionalidades que movem os projetos de dizer. Todavia, para que isso se concretize, o trabalho com o gênero na sala de aula não pode reduzir-se a simples objeto de ensino explorado em seus aspectos formais e analíticos.

Logo, o MDG proposto se preocupa em ampliar o estudo do gênero para além desses aspectos formais, de modo a valorizar, assim como entende o Círculo de Bakhtin, conceitos como: esfera de atividade humana, situação social de interação, enunciado, projeto de dizer, interlocutores, atitude valorativa, momento histórico de produção, relações dialógicas etc.

Com essa proposta não queremos, de forma nenhuma, tecer críticas ao MDG proposto pelo grupo genebrino, nem às orientações repassadas para esse procedimento por Machado e Cristovão (2009). Quando as autoras apresentam, no MDG, “as características da situação de produção”, entendemos que estão explorando a dimensão social do gênero, pois se preocupam com informações referentes ao emissor do texto, ao seu papel social, ao seu destinatário, ao papel do receptor, ao local onde o texto é produzido, a sua instituição social de produção e circulação, ao seu suporte, ao seu objetivo, ao tipo de linguagem etc. Na verdade, o que fizemos foi tentar ir um pouco além, ao incluir os aspectos dialógicos, históricos, ideológicos e valorativos que envolvem uma situação de interação, conforme os pressupostos bakhtinianos.

Nessa perspectiva, a prática da sala de aula pode se efetivar da seguinte forma: de acordo com o seu planejamento, o professor elege alguns gêneros para trabalhar durante o ano letivo, porém, caso não tenha conhecimentos aprofundados sobre eles, apenas uma visão superficial, precisará investigá-los, coletar todas as informações possíveis, uma vez que precisa saber muito mais do que vai ensinar ao aluno (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004[1997]). Nesse sentido, o MDG que apresentamos propõe um roteiro para orientar o professor nessa investigação. Destacamos que não se trata de um roteiro fechado, mas de possíveis direcionamentos que podem garantir uma compreensão mais ampla do gênero em estudo. Para sua concretização, o professor deve selecionar vários exemplares de textos do gênero, os quais revelarão as especificidades da dimensão social e verbo-visual do gênero (VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926; BAKHTIN, 2010[1979]; RODRIGUES, 2001) em estudo e, conseqüentemente, ampliarão as possibilidades de trabalho na sala de aula, que pode ser organizado por meio do procedimento da SD (DOLZ, NOVERRAZ e SCNEUWLY, 2004[1997]).

O que pretendemos, enfim, com esse MDG, é dirimir o risco de o trabalho ficar limitado apenas aos aspectos formais da língua como a gramática tradicional, os aspectos semânticos ou a construção composicional do gênero, ampliando os estudos dos aspectos discursivos do texto. É importante que a linguagem, em sua integridade viva, seja contemplada nos estudos em sala de aula.

Considerações finais

Defendemos que o ensino de LP deve sempre partir de situações reais de uso da linguagem, por meio de gêneros advindos de diferentes esferas de atividades humanas. Todavia, para garantir o ensino nessa direção, no estudo de um gênero é importante abordar tantos os aspectos linguísticos quanto extralinguísticos e ultrapassar o senso comum, de modo a fornecer uma visão integral ao aluno.

Conforme procuramos demonstrar ao apresentar o resultado do estudo do gênero *Regras de jogo* no MDG, os dados apresentados podem possibilitar que o professor tenha um direcionamento mais amplo para articular o linguístico e o social, de modo que além de compreender, possa ensinar a linguagem viva que circula socialmente, explorando, com igual importância, a materialidade linguística e extralinguística. Esse encaminhamento na TD pode conceder ao aluno a possibilidade de refletir sobre as construções discursivas e linguísticas do texto e seus imbricamentos no uso da linguagem. O professor, por sua vez, terá melhores condições de compreender e ensinar as dimensões que norteiam o enunciado e demonstrar como o extralinguístico pode estar representado nas escolhas linguísticas e lexicais dos autores, como seu projeto de dizer é revelado nessas escolhas em função do interlocutor, e como as dimensões social e verbal estão imbricadas e precisam ser estudadas conjuntamente para uma compreensão ampla do gênero.

O professor da Educação Básica, sempre muito envolvido com a prática da sala de aula, pode afastar-se da teoria por considerá-la complexa e não encontrar nela as respostas que procura. Nesse sentido, o MDG apresentado procura aproximar a prática da teoria, ao aliar duas bases teóricas (CDL e ISD) essenciais e que embasam, hoje, o processo de ensino da linguagem.

Os resultados que apresentamos com a análise do gênero *Regras de Jogo* demonstra a amplitude da investigação que pode ser alcançada por meio do modelo apresentado. Com relação à CDL, os resultados foram no sentido de levar conceitos bakhtinianos para a sala de aula de uma forma compreensível ao professor. Em se tratando do ISD, os resultados foram

no sentido de adaptar um modelo de investigação para as necessidades dos professores do Ensino Fundamental e ampliar esse trabalho, inserindo elementos da CDL.

Esperamos, assim, somar aos estudos já desenvolvidos, envolvendo uma corrente teórica ou outra, porém apresentando o diferencial de unir essas duas bases teóricas que são tão relevantes ao processo de ensino da linguagem na sala de aula.

RECONFIGURATION OF THE DIDACTIC MODEL OF GENRE: A DIALOGUE WITH BAKHTINIAN THEORETICAL CONCEPTIONS

ABSTRACT: The objective of this paper is to present a proposal for MDG considering the genre Rules of Games, highlighting some adaptations in the perspective of extending a dialogue with the Bakhtinian assumptions. As a theoretical basis, we will follow Cristovão (2002); Dolz and Schneuwly (2004 [1998]) and Machado and Cristovão (2009) for the preparation of the DMG. Therefore starting from Socio-discursive Interactionism (BRONCKART 2012 [1996]) and moving to the Dialogical Conceptions of Language (BAKHTIN / VOLOCHÍNOV, 2009 [1929]; BAKHTIN, 2010 [1979]). And as a result, we hope to contribute with the teaching practice in conducting a study (and later work) focused on the social and verbal dimension of a selected genre.

KEYWORDS: Speech genres; Didactic Model of Genre; Rules of games

Referências

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, Volume 5, n. 2, p. 21-41, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. (1975). **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BROCARD, Rosângela Oro. **O gênero Carta do Leitor em diferentes suportes e mídias: uma análise de aspectos linguísticos-discursivos**. Dissertação (Mestrado em Letras – Universidade Estadual do Oeste do Paraná). Cascavel: UNIOESTE, 2015.

BRONCKART, Jean-Paul. (1996). **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

_____. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. e trad. De Anna Rachel Machado et al. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre linguagem).

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Orgs.). **Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade**: São Paulo: Pontes Editora, 2014. p. 13-34.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Modelo Didático de Gênero como instrumento de formação de professores. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros Textuais e práticas discursivas** – Subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002. p. 31-73.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. (2001). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-147.

_____; SCHNEUWLY, Bernard. (1996). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70

_____; SCHNEUWLY, Bernard. (1998). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-187

FERNANDES, Henrique Barroso. Expressão perifrástica da categoria gramatical verbal aspecto em português contemporâneo (I). **Separata da revista Diacrítica** n.5, p. 20-42, Braga, 1990.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chaves**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 161-193

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, vol.5, n.2, p.117-139, Florianópolis, jul. dez., 2008

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Anna Raquel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

_____; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais/textos de Anna Rachel Machado e colaboradores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 123-152.

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

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. (1928). **O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução: Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa: (re)discutindo o tema. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Orgs.). **Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade**: São Paulo: Pontes Editora, 2014. p. 35-54.

_____. A análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.4, n. 2, p. 415-440, jan./jun, 2004.

_____. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

ROSA, Adriana. No comando, a sequência injuntiva! In: DIONISIO, Angela Paiva; BESERRA, Normanda da Silva (Orgs.). **Tecendo textos, construindo experiências.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 11-54.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (1997). Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich; BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (sobre a poética sociológica). Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.