UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

EDNA PAGLIARI BRUN

A INTER-RELAÇÃO TIPO E GÊNERO NA FORMAÇÃO DE ALUNOS PRODUTORES DE TEXTOS

CAMPO GRANDE – MS
2008

EDNA PAGLIARI BRUN

A INTER-RELAÇÃO TIPO E GÊNERO NA FORMAÇÃO DE ALUNOS PRODUTORES DE TEXTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE na área de Lingüística e Semiótica.

Orientação: Profª. Drª. Maria Emília Borges Daniel.

UFMS
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Brun, Edna Pagliari.
B894i A inter-relação tipo e gênero na formação de alunos produtores de textos / Edna Pagliari Brun. -- Campo Grande, MS, 2008.
239 f. ; 30 cm.

Orientador: Maria Emília Borges Daniel.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Língua portuguesa – Composição e exercícios - Estudo e ensino. 3. Livros didáticos - Avaliação. I. Daniel, Maria Emília Borges. II. Título.

EDNA PAGLIARI BRUN

A INTER-RELAÇÃO TIPO E GÊNERO NA FORMAÇÃO DE ALUNOS PRODUTORES DE TEXTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE na área de Lingüística e Semiótica.

Banca Examinadora

Profª. Drª. Maria Emília Borges Daniel (UFMS) - orientadora

Profª. Drª. Glaucia Muniz Proença Lara (UFMG)

Prof. Dr. José Genésio Fernandes (UFMS)

Aprovada em 19/03/08

Dedico à minha mãe, *Luiza*, pelo
incentivo dado ao longo da minha vida em tudo o
que me propus a fazer, e aos meus filhos,
Henrique, *Isabela* e *Marina*,
por todos os motivos.

AGRADECIMENTOS

A língua é uma das realidades mais fantásticas da nossa vida.
Ela está presente em todas as nossas atividades;
nós vivemos entrelaçados (às vezes soterrados!) pelas palavras;
elas estabelecem todas as nossas relações e nossos limites,
dizem ou tentam dizer quem somos, quem são os outros, onde estamos,
o que vamos fazer, o que fizemos. Nossos sonhos são povoados de palavras;
os outros se definem por palavras; todas as nossas emoções e
sentimentos revestem-se de palavras [...].

(FARACO; TEZZA, 2001)

E, no entanto, há momentos em que elas nos faltam... Momentos como este em que eu gostaria muito de agradecer a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho. Mas vamos lá...

À Professora *Maria Emília Borges Daniel*, não apenas pela orientação desta pesquisa, mas pela convivência durante os anos de Graduação no curso de Letras, pelo muito que aprendi com seu exemplo de competência, ética e generosidade.

Aos Professores *Glaucia Muniz Proença Lara* e *José Genésio Fernandes*, por aceitarem tão prontamente o meu convite para serem os primeiros a tomar conhecimento formal do meu trabalho, pelas preciosas considerações, sugestões e palavras carinhosas por ocasião do Exame de Qualificação.

À Professora *Maria Adélia Menegazzo*, enquanto coordenadora do *Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens* durante o tempo em que passei por aqui, pela consideração, gentileza e atenção com as quais sempre me tratou.

Aos demais *professores* e *colegas* do curso de Mestrado, pelo aprendizado e feliz convivência durante o curso.

Aos colegas de graduação do curso de Letras-UFMS, *José Aparecido Amorim*, pelo incentivo a iniciar esta caminhada, e *Adriana Ferraz*, pelo interesse e preocupação constantes pelo e com o andamento deste trabalho.

Mais uma vez, de forma especial, às Professoras *Maria Emília* e *Glaucia*, que, por domínios diferentes, me abriram as portas da Lingüística; cada uma a seu jeito, cada uma a seu tempo.

À *minha família*, em especial, ao meu marido, *Éri Luís*, pela paciência, compreensão e ajuda nos momentos em que estive ausente de tudo.

Aos meus irmãos, *Carla* e *Douglas*, e demais familiares que, mesmo à distância, sempre torceram por mim.

Aos *autores* e *representantes editoriais* dos livros didáticos analisados, que gentilmente se disponibilizaram a dar todas as informações necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa.

À *Capes*, pelo auxílio financeiro que possibilitou dedicação exclusiva a este trabalho.

Muito obrigada.

A linguagem é única. Poderíamos dizer uma só? Aqueles que a amam são muitos e vários em suas naturezas, em seus modos de ser, de abordá-la e mesmo de usá-la. Todos vêem nela algo de sedutor, de importante, de prazeroso, de misterioso, mas todos querem com ela conviver, viver, ser felizes, sobreviver. Os estudiosos lingüísticos e literários da linguagem são amantes diferentes da mesma, mas igualmente nela interessados, por ela apaixonados e todos dispostos a curtir sua beleza e a enfrentar seus artifícios de dama nada fácil.

(TRAVAGLIA, 2006b)

RESUMO

BRUN, Edna Pagliari. (2008). **A inter-relação tipo e gênero na formação de alunos produtores de textos**. Campo Grande: UFMS. (Dissertação de Mestrado).

Esta pesquisa interessa-se pelo estudo mais aprofundado dos *gêneros textuais*. Essa preferência deu-se por duas razões. Primeiro, porque os *gêneros* são merecedores de atenção e estudo devido à grande incidência que têm em nossa vida diária. Segundo, porque vêm ganhando, cada vez mais, um espaço considerável nos *livros didáticos* de português, sobretudo com o aval mais recente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998 e 1999). Dentro desse tema mais amplo (*gêneros textuais*), o objetivo principal foi investigar a inter-relação *tipo de texto* e *gênero textual*, principalmente em *livros didáticos*, pois consideramos que, no âmbito do ensino, a abordagem de um não deve ser abandonada em função da do outro, já que ambos são importantes para a leitura e *produção de textos* e para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno. Com esse propósito, analisamos o trabalho desenvolvido no ensino de *produção textual escrita* em quatro dos nove *livros didáticos* de Língua Portuguesa, destinados a alunos do Ensino Médio, avaliados e recomendados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio em 2006. Para avaliar como esses livros contribuem para a formação de alunos produtores de texto, primeiramente, investigamos quanto esses livros reservam à *produção textual*. Na seqüência, verificamos como são abordadas as noções de *tipo* e *gênero*, fazendo o levantamento dos conteúdos referentes a esses conceitos na parte teórica dos livros, ou seja, na parte referente à apresentação dos conteúdos curriculares. Na parte prática, isto é, nas atividades de *produção textual*, observamos os *tipos*, *gêneros* e respectivas *esferas de circulação* com os quais efetivamente o aluno trabalhará. Esse processo de análise deu-se numa perspectiva sócio-histórica-discursiva, aos moldes bakhtinianos, em que vários discursos dialogam e interagem. Assim, apoiamo-nos nas reflexões bakhtinianas sobre *gêneros*, no aparato teórico da Lingüística Textual a respeito de *tipos de texto*, nos pressupostos provenientes da didática de línguas do Interacionismo Sociodiscursivo, e, de modo geral, nas prerrogativas dos documentos oficiais dirigidos ao ensino nacional. Os resultados da análise apontaram que esses livros dão maior destaque aos conteúdos destinados ao estudo de Literatura. As noções de *tipo de texto* e de *gênero textual*, embora teoricamente bem explicadas, na prática ainda apresentam confusões de nomenclatura, sendo, por vezes, o *gênero* tomado por *tipo*. Em geral, essas noções foram abordadas desarticuladamente. Parte dos *livros didáticos* apresentou uma preocupação excessiva com os exames vestibulares, o que contribuiu para o ensino de *produção textual* alicerçado nos *tipos de texto* e nos *gêneros* da *esfera de circulação* escolar, fato que, segundo as teorias estudadas, não contribui de maneira satisfatória para o ensino de *produção textual* e de *gêneros*. Além dos *gêneros* de usos públicos terem sido negligenciados na maioria das propostas de *produção textual*, encontramos um número bastante significativo de atividades em que não são indicados ao aluno o *tipo* ou o *gênero* do texto a ser produzido.

Palavras-chave: *gêneros textuais*, *tipos de texto*, *livro didático, produção textual.*

RESUMEN

BRUN, Edna Pagliari. (2008). **La interrelación tipo y género en la formación de alumnos productores de textos**. Campo Grande: UFMS. (Disertación de Maestría).

Esta investigación se interesa por el estudio más profundizado de los géneros textuales. Esa preferencia se dio por dos razones. Primero, porque los géneros son merecedores de atención y estudio debido a la gran incidencia que tienen en nuestra vida diaria. Segundo, porque vienen ganando, cada vez más, un espacio considerable en los libros didácticos de portugués, sobre todo con el aval más reciente de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998 y 1999). En ese tema más amplio (géneros textuales), el objetivo principal fue investigar la interrelación tipo de texto y género textual, principalmente en los libros didácticos, pues, consideramos que, en el ámbito de la enseñanza, el abordaje de uno no debe ser abandonado en función del otro, una vez que ambos son importantes para la lectura y producción de textos. Con ese propósito, analizamos el trabajo desarrollado en la enseñanza de producción textual escrita en cuatro de los nueve libros didácticos de Lengua Portuguesa, destinados a alumnos de *Ensino Médio*, evaluados y recomendados por el *Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio* en 2006. Para evaluar cómo esos libros contribuyen a la formación de alumnos productores de texto, primeramente, se investigó cuanto de esos libros se reserva a la producción textual. Después, se verificó como son abordadas las nociones de tipo y género, haciéndose la recogida de los contenidos referentes a esos conceptos en la parte teórica de los libros en la que se presentan los contenidos curriculares. En la parte práctica de ellos, o sea, en las actividades de producción textual se observó los tipos, géneros y respectivas esferas de circulación con los cuales efectivamente el alumno trabajará. Ese proceso de análisis se dio en una perspectiva socio-histórico-discursiva, en que varios discursos dialogan y interagen. De ese modo, nos apoyamos en las reflexiones bakhtinianas sobre géneros, en el aparato teórico de la Lingüística Textual respecto de los tipos de texto, en los presupuestos provenientes de la didáctica de lenguas del Interacionismo Sociodiscursivo, y, de manera general, en las prerrogativas de los documentos oficiales dirigidos a la enseñanza nacional. Los resultados del análisis indican que esos libros dan mayor destaque a los contenidos de Literatura. Las nociones de tipo de texto y de género textual, aunque teóricamente bien explicadas, en la práctica aún presentan confusiones de nomenclatura, siendo, por veces, el género tomado por tipo. En general, esas nociones fueron abordadas desarticuladamente. Parte de los libros didácticos presentó una preocupación excesiva con los exámenes vestibulares, lo que contribuyó para la enseñanza de producción textual basada en los tipos de texto y en los géneros de la esfera de circulación escolar, hecho que, según las teorías estudiadas, no contribuye de manera satisfactoria a la enseñanza de producción textual y de géneros. Además de los géneros de usos públicos haber sido negligenciados en la mayoría de las propuestas de producción textual, encontramos un número bastante significativo de actividades en las cuales no son indicados al alumno el tipo o el género de texto a ser producido.

Palabras clave: *géneros textuales*, *tipos de texto*, *libro didáctico, producción textual.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conteúdos dos currículos de língua materna 38
Figura 2 – Dimensões dos gêneros do discurso (ROJO, 2005) 51
Figura 3 – Síntese dos procedimentos para a análise do *corpus* da pesquisa..... 79
Figura 4 – Esquema da seqüência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) 94
Figura 5 – Síntese das teorias que fundamentam o ISD 97
Figura 6 – LD *Novas palavras: português* (LDP3) 113
Figura 7 – LD *Português: de olho no mundo do trabalho* (LDP4) 130
Figura 8 – Ilustração da página 23 do LDP4 148
Figura 9 – LD *Português: literatura, gramática e produção de texto* (LDP6) 153
Figura 10 – LD *Português: linguagens* (LDP8) 170
Figura 11 – Imagem referente à atividade com hibridização de gêneros 188

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem de livros negociados pelas editoras (PNLEM, 2006) ... 107

Gráfico 2 – LD *Novas palavras: português* – relação entre os blocos de conteúdos ... 114

Gráfico 3 – LD *Novas palavras: português* – relação entre os objetos de ensino 121

Gráfico 4 – LD *Novas palavras: português* – porcentagem de ocorrências nas esferas contempladas ... 126

Gráfico 5 – LD *Português: de olho no mundo do trabalho* – relação entre os blocos de conteúdos ... 132

Gráfico 6 – LD *Português: de olho no mundo do trabalho* – relação entre os objetos de ensino ... 140

Gráfico 7 – LD *Português: de olho no mundo do trabalho* – porcentagem de ocorrências nas esferas contempladas ... 146

Gráfico 8 – LD *Português: literatura, gramática, produção de texto* – relação entre os blocos de conteúdos ... 154

Gráfico 9 – LD *Português: literatura, gramática, produção de texto* – relação entre os objetos de ensino ... 160

Gráfico 10 – LD *Português: literatura, gramática, produção de texto* – porcentagem de ocorrências nas esferas contempladas ... 167

Gráfico 11 – LD *Português: linguagens* – relação entre os conteúdos ... 172

Gráfico 12 – LD *Português: linguagens* – relação entre os objetos de ensino ... 180

Gráfico 13 – LD *Português: linguagens* – porcentagem de ocorrências nas esferas contempladas ... 186

Gráfico 14 – Comportamento de cada LDP referente às propostas, gêneros tipos e esferas contemplados ... 193

Gráfico 15 – Síntese das esferas priorizadas em cada um dos LDP analisados ... 197

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorização dos pesquisadores da teoria dos gêneros, proposta por Vian Jr. (1997) 46

Quadro 2 – Categorização dos pesquisadores da teoria dos gêneros, proposta por Meurer, Bonini e Mota-Roth (2005)..... 46

Quadro 3 – Categorização dos pesquisadores da teoria dos gêneros, proposta por Kappel (2006) 47

Quadro 4 – Nomenclatura associada ao conceito de gênero..... 49

Quadro 5 – Proposta de redação do vestibular da UNICAMP/2006..... 66

Quadro 6 – Proposta de redação do vestibular da UFG/2006..... 67

Quadro 7 – Terminologia utilizada para designar tipos de textos..... 68

Quadro 8 – Resumo das características de tipos de textos e gêneros textuais (BRUN, 2007) 75

Quadro 9 – LDP que compõem o Catálogo do PNLEM/2006 106

Quadro 10 – Número de livros adquiridos pelo MEC–PNLEM/2006, por editora... 107

Quadro 11 – *Corpus* da pesquisa..... 108

Quadro 12 – Síntese da metodologia de análise..... 110

Quadro 13 – LD *Novas palavras: português* – organização e distribuição dos conteúdos 113

Quadro 14 – LD *Novas palavras: português* – distribuição dos objetos de ensino abordados no bloco *Redação e Leitura* 117

Quadro 15 – LD *Novas palavras: português* – organização do bloco *Redação e Leitura*..... 118

Quadro 16 – LD *Novas palavras: português* – base de tipos/gêneros e esferas para a produção textual escrita..... 122

Quadro 17 – LD *Novas palavras: português* – tipos/gêneros e esferas contemplados 124

Quadro 18 – LD *Novas palavras : português* – número de ocorrências por esferas de circulação 125

Quadro 19 – LD *Português: de olho no mundo do trabalho* – organização e distribuição dos conteúdos..... 131

Quadro 20 – LD *Português: de olho no mundo do trabalho* – distribuição dos objetos de ensino abordados no bloco *Produção de Texto* 136

Quadro 21 – LD *Português: de olho no mundo do trabalho* – organização do bloco *Produção de Texto* 138

Quadro 22 – LD *Português: de olho no mundo do trabalho* – base de tipos/ gêneros e esferas para a produção textual escrita 143

Quadro 23 – LD *Português: de olho no mundo do trabalho* – tipos/gêneros e esferas contemplados 145

Quadro 24 – LD *Português: de olho no mundo do trabalho* – número de ocorrências por esferas de circulação..... 146

Quadro 25 – LD *Português: literatura, gramática, produção de texto* – organização e distribuição dos conteúdos 154

Quadro 26 – LD *Português: literatura, gramática, produção de texto* – distribuição dos objetos de ensino abordados no bloco *Produção de Texto*. 157

Quadro 27 – LD *Português: literatura, gramática, produção de texto* – organização do bloco *Produção de Texto* 159

Quadro 28 – LD *Português: literatura, gramática, produção de texto* – base de tipos/gêneros e esferas para a produção textual escrita..... 162

Quadro 29 – LD *Português: literatura, gramática, produção de texto* – tipos/ gêneros e esferas contemplados 165

Quadro 30 – LD *Português: literatura, gramática, produção de texto* – número de ocorrências por esferas de circulação..... 166

Quadro 31 – LD *Português: linguagens* – organização e distribuição dos conteúdos 172

Quadro 32 – LD *Português: linguagens* – distribuição dos objetos de ensino abordados pela produção textual 175

Quadro 33 – LD *Português: linguagens* – organização dos conteúdos de produção textual 177

Quadro 34 – LD *Português: linguagens* – base de tipos/gêneros e esferas para a produção textual escrita 183

Quadro 35 – LD *Português: linguagens* – tipos/gêneros e esferas contemplados 184

Quadro 36 – LD *Português: linguagens* – número de ocorrências por esferas de circulação 186

Quadro 37 – Síntese dos resultados obtidos na análise do *corpus*..... 190

Quadro 38 – Esferas contempladas pelos LDP do *corpus*..... 200

Quadro 39 – Síntese dos encaminhamentos pedagógicos e perspectivas metodológicas dos LDP do *corpus*..... 202

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso de linha francesa
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
ISD – Interacionismo Sociodiscursivo
LD – Livro didático
LDP – Livro didático de Língua Portuguesa
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio
PCN+ – Parâmetros Curriculares Nacionais *Mais*: Ensino Médio
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB – Secretaria de Educação Básica
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo
ZPD – Zona proximal de desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A ORIGEM E A GÊNESE: APRESENTANTO O OBJETO 16

CAPÍTULO I

O ENSINO E OS GÊNEROS TEXTUAIS: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO ... 28

1 O Ensino Médio: uma trajetória sob múltiplos olhares..... 28

2 O ensino de língua portuguesa: as transformações dos saberes, o livro didático e a produção textual 32

3 Gêneros textuais/discursivos: andando por um terreno *pantanoso*..... 44

3.1 A teoria dos gêneros textuais/discursivos: visões sob vários ângulos 50

3.2 As vertentes de estudos do gênero: o estado da arte..... 56

4 O gênero e o tipo: encontros e desencontros..... 65

4.1 Tipos de texto: várias abordagens no decorrer do tempo 70

CAPÍTULO II

OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E A METODOLOGIA: ORGANIZANDO A PESQUISA..... 78

1 A fundamentação teórica..... 79

1.1 Vygotsky e Bakhtin..... 80

1.1.1 Aprendizagem e desenvolvimento 80

1.1.2 Enunciação, enunciado e gênero..... 83

2 A escrita e as condições de produção do texto 85

3 O texto e a perspectiva interacionista..... 89

4 O gênero e o ensino..... 91

5 O Interacionismo Sociodiscursivo e as capacidades de linguagem 96

6 O livro didático e a pesquisa 102

7 Os procedimentos de análise 104

7.1 As questões de pesquisa..... 104

7.2 Os critérios adotados para a seleção do *corpus*..... 105

7.3 Os critérios metodológicos..... 109

CAPITULO III

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANALISANDO OS DADOS 111

1 O livro didático *Novas palavras: português* (LDP3) 112

1.1 A produção textual: um olhar sobre a apresentação dos conteúdos curriculares referentes a tipo e gênero 116

1.2 A produção textual: tipos, gêneros e esferas contemplados na prática 122

2 O livro didático *Português: de olho no mundo do trabalho* (LDP4) 129

2.1 A produção textual: um olhar sobre a apresentação dos conteúdos curriculares referentes a tipo e gênero 135

2.2 A produção textual: tipos, gêneros e esferas contemplados na prática 142

3 O livro didático *Português: literatura, gramática, produção de texto* (LDP6) 152

3.1 A produção textual: um olhar sobre a apresentação dos conteúdos curriculares referentes a tipo e gênero 156

3.2 A produção textual: tipos, gêneros e esferas contemplados na prática 162

4 O livro didático *Português: linguagens* (LDP8) 169

4.1 A produção textual: um olhar sobre a apresentação dos conteúdos curriculares referentes a tipo e gênero 174

4.2 A produção textual: tipos, gêneros e esferas contemplados na prática 183

5 Discussão dos resultados 189

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TIPO E O GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCLUINDO A PESQUISA 206

REFERÊNCIAS 216

GLOSSÁRIO 232

ANEXOS

Anexo A – Quadro Demonstrativo de Aquisição de LD – PNLEM/2006 237

Anexo B – Prova de redação do vestibular da UNICAMP/2006 238

Anexo C – Prova de redação do vestibular da UFG/2006 239

INTRODUÇÃO

A ORIGEM E A GÊNESE: APRESENTANDO O OBJETO

Os livros passam de mão em mão.
O conhecimento de cabeça em cabeça.[1]

(FNDE-MEC, 2006)

Todos os usuários da língua adaptam sua fala às configurações de algum *gênero*. Lidam com gêneros no seu dia-a-dia, indo dos mais corriqueiros aos mais complexos sem sequer ter consciência de que o fazem ou mesmo do que seja *gênero*. É esse domínio que permite a comunicação verbal.

Será esse poder de operar de forma tão eficiente com a linguagem, o ingrediente que tanto fascina os lingüistas no estudo dos *gêneros* (o que também justificaria a diversidade de publicações sobre o assunto)? Ou será a maior viabilidade de trabalhar com o uso autêntico da língua, descobrindo cada vez mais os seus meandros (sonho muito anterior à era saussuriana)? Talvez as duas coisas...

O fato é que os *gêneros* são estudados com o objetivo de se entender com mais clareza o que acontece quando a linguagem é usada para interação nos diversos grupos sociais, pois as ações em sociedade são realizadas por meio de processos de escrever/ler, falar/ouvir que incorporam formas estáveis de enunciados, significando, em outras palavras, que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível a comunicação verbal a não ser por meio de textos, entendidos como a realização ou a materialização de discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas (MARCUSCHI, 2005).

---

[1] *Slogan* da campanha publicitária do MEC, divulgada em *outdoors*, quando da entrega dos livros didáticos do Ensino Médio para os alunos das escolas públicas no início do ano letivo de 2006.

Apesar do fascínio que esses estudos exercem sobre os estudiosos da linguagem, discutir *gênero* tornou-se uma tarefa árdua e complexa, pois, embora sejam muitas as pesquisas na área (e, talvez, por isso mesmo) não há um consenso sobre a matéria. Mesmo assim, não se pode negar que refletir sobre eles, atualmente, é tão relevante quanto necessário, principalmente no campo do ensino de língua, que deve partir do *texto*, uma vez que, como já foi dito, nos comunicamos por meio de textos que se configuram em *gêneros*.

No Brasil, essa nova concepção de ensino, centrado no *texto* como unidade concretizada no *gênero*, quer em termos de leitura, quer em termos de produção, deu-se, via Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN), como uma alternativa para as práticas pedagógicas vistas como *clássicas* ou *tradicionais*. A divulgação, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), desse documento, voltado para o ensino de língua portuguesa (LP), fomentou muitas discussões sobre o ensino de língua materna em diversos segmentos, entre os quais as escolas públicas e privadas, os cursos de formação de jovens e adultos, de professores e a comunidade acadêmica. Esse documento, que tem por objetivo parametrizar o ensino em território nacional, vem sendo objeto de reflexão de especialistas e constituindo objeto de pesquisa em muitos trabalhos acadêmicos (KOCH, 2005).

Pensando nisso, várias questões a respeito de *gêneros* foram surgindo e algumas delas norteiam esta pesquisa. Essas questões tiveram sua origem principalmente em nossa prática docente de LP e no estudo das teorias do *gênero* durante a graduação em Letras.

Nos últimos anos do curso, trabalhamos como professora em uma escola de Ensino Fundamental (EF) que se autoclassifica como tradicional. E era mesmo, tradicional no rigor da disciplina e também no ensino da língua, pois os alunos, ao chegar à 5ª. série entendiam muito de morfologia (sabiam todas as classes de palavras e enumeravam listas de classificação de palavras muito bem), mas deixavam a desejar quando o assunto era interpretação e *produção textual*. Tinham a noção de que estudar a língua portuguesa era principalmente aprender a gramática normativa, de que para *falar e escrever bem*, bastava aprender a gramática normativa, ou seja, a língua era confinada a uma série de regras gramaticais e presa a conceitos de *certo* e *errado*. A sua característica de atividade

social criadora de condições de interação e dos processos comunicativos passava ao largo.

Isso constatado, era preciso valorizar o texto como unidade de sentido e de ensino da língua, bem como os *gêneros*, como objeto de ensino/aprendizagem. Porém, muitas foram as barreiras, tanto as colocadas pelos alunos como pelos pais, que preferiam o ensino/aprendizagem da gramática normativa *independentemente* da *produção textual*, com um professor para cada *matéria,* em outras palavras, a gramática continuava no topo da hierarquia de estudo da língua, isolada do texto, de forma totalmente dissonante das teorias que havíamos aprendido na graduação.

Terminado esse período de estudos, ministramos aulas de *produção textual*, apoiados nas teorias do texto e dos *gêneros*, em uma oficina, como atividade de encerramento da disciplina de Práticas de Ensino do curso de Letras. Os jovens que freqüentaram essa oficina de textos eram na maioria alunos recém-saídos do Ensino Médio (EM), interessados na aprovação no vestibular. Os resultados dessa atividade mostraram que esses alunos, com raras exceções, não assimilaram as noções e habilidades elementares da modalidade escrita esperadas ao término do ensino básico, no tocante à *produção textual*, principalmente as noções de coesão e coerência, progressão temática, correção de acordo com o nível de linguagem exigido pelo *gênero*.

Mais uma vez, foi possível constatar que o que ficou para esses estudantes, após 11 anos (no mínimo) de estudo da língua, foram apenas as noções de morfologia e sintaxe, porém, a pragmática, a noção de discurso e de *gêneros*, não. Como escrever (tanto quanto falar) não é fazer frases soltas ou apenas juntar palavras, mas produzir textos compreensíveis materializados nos mais variados *gêneros textuais/discursivos*, observamos que, para a maioria desses discentes, o domínio da língua estava longe de se saber como usá-la de maneira adequada nas mais diversas situações de formalidade e informalidade, tal qual nos propõe a Lingüística Moderna.

Essas experiências demonstraram que há nos alunos (em geral) uma falsa compreensão do que seja produzir textos relevantes, que se justifiquem e se ajustem aos mais variados contextos de comunicação social aos quais os usuários da língua estão expostos em tempo integral.

Embora isso já não cause tanta surpresa, uma vez que existe uma farta literatura a esse respeito, ainda é preciso discutir questões como essas, visto continuarem tão presentes em nossa realidade escolar.

Durante o mencionado período de graduação, muito se falou sobre *gêneros textuais/discursivos* e a sua importância no ensino de LP, principalmente na prática da produção escrita. Portanto, afora nosso interesse pessoal como professora de Língua Portuguesa, o tema se impõe pela sua importância nos estudos da linguagem, uma vez que os *gêneros* são artefatos lingüísticos concretos que realizam a comunicação verbal.

Nossa preocupação com a utilização dos conceitos de *tipo de texto* e *gênero textual/discursivo* e, principalmente, a *articulação* entre eles (foco principal desta pesquisa), explica-se pelo fato de que o ensino embasado somente nas *tipologias textuais*, causaria, de acordo com as teorias da Lingüística, certo esvaziamento da noção de *gênero*, isto é, a provável anulação do conceito de *gênero* de sua característica sociocultural, historicamente constituída, importante na socialização do aluno pela linguagem escrita; ficando ainda o ensino deles limitado aos seus aspectos estruturais, o que invalidaria a transposição dessa noção para a escola. Por outro lado, abandonar o ensino dos *tipos* também é prejudicial, uma vez que eles favorecem a estruturação e o estilo dos *gêneros*. É necessário ainda que o conceito e a noção de ambos fiquem muito claros no ensino, pois, teoricamente, *tipo* e *gênero* são conceitos que não se confundem:

> [...] para a noção de *tipo textual* predomina a identificação de *seqüências lingüísticas típicas* como norteadoras; já para a noção de *gênero textual*, predominam os critérios de *ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade* [...] (MARCUSCHI, 2005, p. 24; ênfase no original).

Com efeito, a Lingüística Textual considera as "realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas, textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas” como sendo *gêneros*. E os “constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas, seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados”, *tipos* (MARCUSCHI, 2005, p. 23). Dessa forma, sob a rubrica *gênero* estão todos os textos concebidos

socialmente nas mais diversas comunidades lingüísticas, portanto em número ilimitado, por exemplo: um *telefonema*, uma *ata de reunião*, um *romance*, uma *mensagem de celular*, um *anúncio publicitário*, uma *carta*, um *editorial de jornal*, uma *bula de remédio*, uma *conta de telefone*, um *registro de nascimento*, uma *resenha*, um *e-mail* etc.

Todos esses textos que nomeamos no dia-a-dia e que circulam socialmente possuem uma estrutura pré-definida composta por mais de um *tipo de texto* (com a predominância de um deles), formados por *seqüências tipológicas*, que, diferentemente dos *gêneros*, são em número limitado: *narração*, *descrição*, *argumentação*, *injunção*, *exposição* e *dialogal*, conforme Adam (1992).

Porém, na prática, de acordo com as observações de Marcuschi (2005, p. 25), "em geral, a expressão 'tipo textual', muito usada nos livros didáticos e no nosso dia-a-dia, é *equivocadamente* (ênfase acrescentada) empregada e não designa um *tipo*, mas sim um *gênero de texto* (ênfase no original)"; isto é, os *livros didáticos* (LD) utilizam *gêneros* como se fossem *tipos*. Ainda, conforme Mari e Silveira (2004, p. 63), "se os tipos textuais ou discursivos constituem um aspecto essencial na compreensão do gênero, é preciso mostrar como é que devemos combinar tipos na percepção de um gênero – já que pela diversificação tipológica desse último, não podemos criar uma correspondência direta tipo/gênero [...]".

Até mesmo nos PCN, há, ao que parece, uma imprecisão quanto aos conceitos de *gênero* e *tipo*. A título de exemplo, destacamos o seguinte excerto: “Um escritor competente é alguém que sabe reconhecer diferentes *tipos de texto* e escolher o apropriado a seus objetivos num determinado momento [...]" (BRASIL, 1998b, p. 4; ênfase acrescentada). Fica-nos a impressão de que, nesse trecho, a expressão *tipos de texto* refere-se na realidade a *gêneros textuais* e não a *tipos* ou *seqüências textuais*.

Como todos os textos se manifestam por meio de *gêneros*, uma vez que os usuários da língua se comunicam por meio de enunciados organizados em modelos comunicativos, um conhecimento maior sobre o funcionamento dos *gêneros* é importante tanto para a produção como para a compreensão textual dos alunos. Portanto, a relevância maior da pesquisa com *gêneros textuais/discursivos* encontra-se no ensino de língua, que deve privilegiar "a noção de gênero, constitutiva do texto e ser tomada como objeto de ensino" (BRASIL, 1998b, p. 23). Por outro lado,

entendemos que os *tipos textuais* estão intrinsecamente ligados aos *gêneros*, uma vez que eles os estruturam e auxiliam na sua caracterização e concretização, daí a importância da *articulação* entre eles.

Concordamos ainda com Bentes (2004, p. 36; ênfase acrescentada) que acredita ser possível abordar *gêneros textuais* diversos considerando também o conhecimento sobre os aspectos *tipológicos* que os constituem. Em suas palavras:

> Procuramos também trabalhar com a noção de tipo textual porque acreditamos que os tipos (por ex. a narração, a descrição e a dissertação) *constituem construções lingüísticas necessárias para*, entre outras coisas, *garantir, por parte dos alunos, um domínio mais consciente dos gêneros*, em especial dos gêneros que jogam com a heterogeneidade.

Nesse mesmo sentido, também nos unimos a Brait (2000, p. 16) a qual considera que

> [...] na medida em que o conceito de linguagem e de ensino privilegiados envolvem indivíduo, história, cultura e sociedade, em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção de textos, os conceitos de gêneros discursivos e tipologias textuais, *feitas as devidas diferenças e observado o diálogo constitutivo que os une*, contribuem para um trabalho efetivo com a língua e a literatura, tanto no que diz respeito a suas estabilidades quanto instabilidades, provocadas pelas coerções do uso nas diversas atividades humanas em diferentes momentos históricos (ênfase acrescentada).

Da mesma maneira que, erroneamente, se possa crer que, em se tratando de *gêneros textuais/discursivos*, não há mais problemas a serem resolvidos, visto que já seja extensa a literatura a respeito deles, ou, por outro lado, que as questões que os envolvem são tão complexas que não se deveria mexer com elas, sabe-se também que são inúmeros os trabalhos envolvendo LD nas mais diversas áreas[2] do conhecimento, por isso justifica-se a pergunta: será que ainda é relevante o estudo desses livros? Diante das palavras de Jurado e Rojo, acreditamos que sim:

> Tal como se apresenta hoje, ele [o livro didático] tem sido o instrumento de letramento mais presente na escola brasileira, especialmente a partir da década de 1970. Atualmente, representa a principal, se não a única, fonte

[2] Batista e Rojo (2005) informam que a maior parte desses trabalhos (37,2%) está concentrada nas subáreas ligadas à grande área das Ciências da Linguagem: Artes, Comunicação Visual, Letras e Lingüística/Lingüística Aplicada, seguida da área da Educação (29,3%).

> de trabalho com o material impresso na sala de aula, ao menos na rede pública de ensino (2006, p. 44).

Bunzen (2005, p. 14), recorrendo a Rojo (2001) e a Batista (1997), afirma que os manuais escolares assumem a função de "divulgação, de legitimação ou de refutação dos saberes produzidos em esferas diversas sobre o que e como ensinar língua materna". Segundo o autor, os professores acabam transferindo para os LD a responsabilidade de selecionar seus objetos de ensino e o modo como ensiná-los, pois esse material reflete "os entendimentos dominantes de cada época, relativos às modalidades da aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover". Ainda com relação ao LD, Batista (2003) também afirma:

> [...] Seja em razão de uma inadequada formação de professores (inicial ou continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda, em razão das dificuldades enfrentadas para produzir e fazer circular o livro no Brasil (particularmente, para fazê-lo circular na escola), o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula (p. 28).

Logo, o LD acaba influenciando não apenas o letramento escolar, mas a formação de professores, determina o trabalho pedagógico e define os conteúdos do currículo escolar, por isso, acreditamos que ele ainda mereça a atenção dos pesquisadores da área da Lingüística.

Isso posto, conscientes da necessidade de um recorte metodológico imposto pela extensão de uma dissertação de mestrado, fizemos nossa opção pelo estudo dos *tipos* e dos *gêneros* nos LD do EM. A escolha por esse nível de ensino foi motivada, primeiramente, pelo fato de que em 2006, pela primeira vez, o *livro didático* de língua portuguesa (LDP) foi distribuído pelo Governo Federal para todos os alunos das escolas públicas de EM do país[3]. Em segundo lugar, porque grande parte das pesquisas que pudemos observar em nossa revisão bibliográfica (teses, dissertações, artigos) concentra-se nos livros do Ensino Fundamental (EF). Elegemos a *produção textual* escrita, pois, conforme já dissemos, em nossa prática

[3] Até o ano de 2005, apenas os alunos e as escolas das regiões Norte e Nordeste eram contemplados com esses livros, conforme informações no *site* <www.fnde.gov.br>.

docente temos nos preocupado com essa questão e a maioria das pesquisas que encontramos deu mais ênfase ao ensino da leitura e da literatura nesse nível de escolaridade[4].

Observando os LDP do EM e o currículo da disciplina Língua Portuguesa nesse nível, percebemos que a "fragmentação e alienação no currículo da escola" (KLEIMAN; MORAES, 1999) também os atingiu. Conforme inferimos de nossas atividades em Práticas de Ensino, esses livros passaram a ser editados em volume único, que deve ser usado por todo o período do EM (três anos) e divididos, normalmente, em três blocos (conforme veremos mais adiante) sendo um deles destinado às *aulas de redação*, que, em grande parte das escolas particulares, são ministradas por um *professor de redação*, que não é o de *literatura* ou o de *gramática*. Esse *professor de redação* era (ou é) o responsável pelo ensino de *narrações*, *descrições* e, principalmente, *dissertações*, por conta da exigência da maioria dos vestibulares. Já nas escolas públicas, o professor pode ser até o mesmo, porém, a divisão tripartite é claramente identificada nos cadernos e horários de aula dos alunos, ou seja, a *produção textual* estava (ou está), mais uma vez, isolada da gramática.

Com a publicação dos PCN, dando destaque ao ensino de língua materna apoiado no conceito bakhtiniano de *gêneros*, esses mesmos livros passaram a preocupar-se em incluí-los no ensino de *produção textual*. A questão que ora colocamos é como os conceitos de *tipo de texto* e de *gênero textual/discursivo* são abordados por esses livros, se inter-relacionados, ou separadamente.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais *Mais*: Ensino Médio (doravante, PCN+), os objetivos gerais do EM na área de língua materna visam à multiplicidade dos usos da leitura e da escrita nos diversos contextos sociais:

> [...] o ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, 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 mobilizados nas inúmeras situações de uso

[4] Sobre produção textual no EM encontramos os trabalhos de Bonini (1998), Mendonça (2001), Bunzen (2005).

> da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p. 55).

Como vimos anteriormente, essa interação social só é possível através dos *gêneros* e não somente dos *tipos*, pois, considerando o texto como a materialização do discurso, quando se fala em *gêneros*, eles são tomados como fenômenos históricos profundamente vinculados à vida social e cultural. Assim sendo, eles surgem da necessidade da comunicação humana e organizam as ações comunicativas do cotidiano. Ou seja, os *gêneros* originam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem; são, dessa maneira, práticas sociodiscursivas. É por isso que, em sociedade, não somos solicitados a escrever *narrações*, *descrições*, *argumentações*, *injunções* ou *dissertações*, mas *cartas*, *bilhetes*, *requerimentos*, *procurações*, *petições*, *contratos*, *e-mails*, *currículos*, *mensagens de celular*, *resumos* etc.; estamos expostos à leitura de *bulas de remédio* a *manuais de instruções*, *notícias*, *editoriais*, *classificados*, *anúncios publicitários*, *panfletos*, *cartazes*, *crônicas*, *artigos*, *receitas culinárias* etc., dependendo do contexto social em que nos encontremos.

Assim, ponderando que o ensino da língua deva passar pelo ensino dos *gêneros*, torna-se importante saber de que forma os LDP do Ensino Médio estão propondo ao aluno o ensino/aprendizagem de *produção textual*, se de maneira estanque, fazendo com que ele escreva somente *para* a escola ou *na* escola de forma a viabilizar a sua ação em sociedade, visto que os *gêneros*, conforme postula Marcuschi (2006, p. 24), também "são formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem".

Destarte, visando ao estudo mais aprofundado dos *gêneros textuais/discursivos* nos *livros didáticos* do Ensino Médio, pelas razões aqui elencadas, as questões que a pesquisa procurará responder são:

1. Como ocorre a distribuição dos objetos de ensino nos *livros didáticos* de Língua Portuguesa do Ensino Médio selecionados para a pesquisa?

2. Os *livros didáticos* de Língua Portuguesa (PNLEM/2006) contemplam tanto os diversos *tipos de textos* como os *gêneros textuais* de *esferas* de circulação variadas?

3. Os *livros didáticos* de Língua Portuguesa do Ensino Médio fazem a distinção entre as noções de *tipo de texto* e *gênero textual* e esclarecem a inter-relação entre esses elementos?

Procurando acompanhar os avanços das diversas ciências – em nosso caso, da Lingüística –, bem como as condições e necessidades escolares dos estudantes brasileiros e, ainda, com a publicação dos PCN, PCN+ e de outros documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM), acrescentando-se as exigências dos processos oficiais de avaliação do Plano Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM) empreendidos pelo MEC, reconhecemos que os *livros didáticos* passaram a dar destaque ao ensino de língua materna por meio dos *gêneros*, porém, acreditamos que a forte influência das práticas tradicionais de ensino ligadas à formação do professor, a pedagogias transmissivas e descontextualizadas ainda pesam na organização desses livros, de certa forma, ignorando as demandas oficiais ou os estudos acadêmicos. Portanto, nossa primeira hipótese é a de que esse material didático não articula de maneira satisfatória os conceitos de *tipo* e *gênero*.

A fim de comprovar (ou refutar) essa hipótese, o *corpus* desta pesquisa foi constituído pelos quatro livros do EM cujas editoras mais forneceram *livros didáticos* por meio do Governo Federal às escolas públicas, via PNLEM/2006, portanto, editados após a publicação dos PCNEM (um dos poucos documentos oficiais que buscam parametrizar e caracterizar o ensino de língua materna nesse nível de escolaridade). São livros que fazem parte, entre outros, do Catálogo do PNLEM/2006-Língua Portuguesa, guia editado pelo MEC para orientar os professores na escolha do LDP a ser utilizado pelos alunos durante os três anos de duração do EM. São eles:

1. **Novas Palavras: Português**, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, Editora FTD, 2ª. edição, 2003, Ensino Médio, volume único.

2. **Português: de olho no mundo do trabalho**, de Ernani Terra e José De Nicola, Editora Scipione, 2004, Ensino Médio, volume único.

3. **Português: Literatura, Gramática, Produção de texto**, de Leila Lauar Sarmento e Douglas Tufano, Editora Moderna, 2004, Ensino Médio, volume único.

4. **Português: Linguagens**, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Editora Atual, 2003, Ensino Médio, volume único.

Para tanto, nossa pesquisa está estruturada em três capítulos.

O primeiro capítulo visa à contextualização da pesquisa. Por isso, fizemos algumas considerações sobre a história mais recente do Ensino Médio, bem como sobre as transformações sofridas pela disciplina Língua Portuguesa e pelos objetos de ensino abordados pelos *livros didáticos*. Nesse mesmo capítulo, abordamos ainda questões que envolvem a noção de *gênero textual/discursivo* e de *tipo de texto* na atualidade. Enfocamos por meio de um panorama geral as maneiras pelas quais a Lingüística vem tomando a noção de *gênero* (e de *tipo*), de acordo com a visão de estudiosos das vertentes de pesquisas de *gêneros* mais citadas no Brasil: a *Escola Norte-Americana*, a *Escola Australiana*, a *Escola Suíça* e a *Análise do Discurso de linha francesa*, dessa forma também demos uma noção do estado da arte sobre o tema.

O Capítulo II encerra os pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa, os critérios de escolha dos livros analisados e a descrição dos procedimentos metodológicos que possibilitaram a análise do *corpus*.

À luz da concepção de *gêneros*, de Mikhail Bakhtin e seu Círculo; das teorias da Lingüística Textual sobre *tipos* refletidas nos estudos de Jean-Michel Adam; do modelo teórico sociointeracionista, de Jean-Paul Bronckart; da didática de línguas, de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, o Capítulo III traz a análise dos dados, que se configurou em um estudo quantitativo e qualitativo em dois momentos. O primeiro constituiu-se numa análise da parte destinada à apresentação dos conteúdos curriculares. No segundo momento, foi dada atenção à parte prática do *corpus* selecionado, ou seja, às atividades de *produção textual* escrita. Nesse sentido, verificamos quais são os *tipos* e/ou *gêneros* solicitados para a escrita do aluno e quais as *esferas* de circulação desses *gêneros*.

Finalmente, nas considerações finais, encerramos nossas reflexões.

Como a nomenclatura utilizada no campo de estudos dos *gêneros* é muito ampla e diversificada, antes dos anexos, encontra-se um glossário que possivelmente ajudará o leitor no entendimento da teoria.

Por fim, esclarecemos que nossas discussões não visam a questionar ou sancionar a avaliação e as escolhas efetivadas pelo PNLEM, nem tampouco estabelecer críticas negativas com o intuito de depreciar os autores dos *livros didáticos* sobre quaisquer que sejam suas posições frente ao trabalho com a *produção textual* escrita. Esperamos que esta investigação possa dar uma idéia da maneira como os alunos das escolas públicas de EM estão aprendendo a produzir textos com o auxílio do *livro didático* de que dispõem. Esperamos também fornecer subsídios para um novo pensamento sobre a aprendizagem de *gêneros*, possibilitando uma nova maneira de olhar o ensino de *produção textual* e refletir sobre ele nesse nível de escolaridade, tendo o *gênero discursivo/textual*, articulado a *tipo de texto*, como objeto de ensino.

CAPÍTULO I

O ENSINO E OS GÊNEROS TEXTUAIS: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO

As coisas não são universais, mas os conceitos podem ser: basta não confundir uns com os outros para que a via da pesquisa de um "sentido comum" permaneça aberta.

(TODOROV, 1991)

Neste capítulo, traremos à tona a história mais recente do Ensino Médio, bem como as transformações sofridas pelo *livro didático* e os objetos de ensino nele veiculados atreladas ao desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa como disciplina, isto é, como conhecimento legitimado social e historicamente.

Na seqüência, abordaremos questões que envolvem a noção de *gênero textual* e de *tipo de texto* na atualidade. Enfocamos num panorama geral as maneiras pelas quais a Lingüística e a Análise do Discurso vem tomando a noção de *gênero*, de acordo com a visão de alguns dos estudiosos das vertentes de pesquisas de *gêneros* mais citadas em artigos, teses e dissertações no Brasil, delineamos assim o estado da arte sobre o tema.

1 O Ensino Médio: uma trajetória sob múltiplos olhares[5]

Não é de hoje que o EM no Brasil enfrenta sérios problemas. Isso vem acontecendo desde a sua origem, apesar das políticas e inúmeras reformas

[5] Nossa intenção nesta e nas próximas seções não é a de privilegiar uma abordagem histórica ou adotar uma cronologia exaustiva, apenas situar as mudanças sofridas pelo Ensino Médio, pela disciplina LP, pelo livro didático e pela produção textual no contexto histórico e educacional do país. Não obstante, em alguns pontos do texto optamos por um tratamento apoiado em períodos determinados, como recurso para uma melhor compreensão desse longo processo de transformação da Língua Portuguesa e do livro didático. Para mais detalhes, ver Razzini (2000), Jurado (2003), Soares (1996, 1997), Fávero e Molina (2006), Barros-Mendes (2005), Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004), Clare (2002), Rojo e Cordeiro (2004), Pedrosa (2006).

educacionais pelas quais passou. Segundo pesquisa de Jurado (2003), esse percurso acidentado é marcado por problemas tais como a falta de recursos, a baixa eficiência do sistema que não garante cidadãos com formação de qualidade, a estrutura de formação dividida entre propedêutica e profissional, as desigualdades regionais, a distância entre as propostas curriculares e a realidade de vida e de trabalho do alunado culminando com o êxodo escolar.

Após o longo período (dois séculos) de ensino caracterizado como aristocrático e altamente seletivo dos jesuítas, foram muitas as reformas que tentaram suprir as deficiências desse nível de escolarização e dar novo rumo à educação, principalmente no que diz respeito ao seu caráter dualista e à sua função preparatória para o Ensino Superior. Desde então, foram várias as alterações – incluindo a terminologia: Secundário, Colegial, 2º grau, Ensino Médio – até curriculares e metodológicas – do clássico-humanista, passando pela mentalidade ilustrada, pelo método dedutivo até o enciclopédico – contudo, ao contrário do que se esperava, a exclusão aumentou na mesma proporção que o dualismo no atendimento às demandas por vagas. Até que foi determinado que esse nível de ensino seria um prolongamento do Ginásio e, portanto, o seu objetivo deveria ser a formação fundamental e geral para a vida do aluno, qualquer que fosse a profissão que ele escolhesse para se dedicar.

Foram várias as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): 1942, 1961, 1971 até a que vigora atualmente, nº. 9.394 de 1996. Talvez a mais revolucionária de todas, motivou a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997 e 1998) e Médio (1999) e outros documentos oficiais, como os PCN+ (2002) e as Orientações Curriculares para o EM (OCEM/2006).

Desse período em diante, o grande desafio do EM é a inclusão do aluno na sociedade e no mundo do trabalho, pois até meados da década de 1990, as perspectivas excludente e dual imperaram de forma perceptível nesse nível de escolaridade. O EM assume agora uma função relevante na formação dos jovens para a cidadania, esperando criar assim as condições necessárias para a paulatina construção de um perfil próprio, de cuja ausência esse nível de ensino historicamente padece (MARCUSCHI, B., 2006).

Nessa mesma época, as DCNEM[6], na esteira da nova LDBEN, além de reafirmarem o EM como etapa indispensável de escolarização, defendem a necessidade de garantir a todos os jovens matriculados uma formação capaz de integrar, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas.

A partir da publicação desses documentos, o EM passa a ser obrigatório e com o Ensino Fundamental (EF) e a Educação Infantil (EI) constitui a educação básica do aluno. O novo currículo definido pelo MEC, em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, é atrelado a competências tidas como necessárias para o desenvolvimento produtivo e social de um país em um mundo globalizado. Com essas novas prerrogativas, surge uma tentativa de unificação, em outras palavras, uma tentativa de romper com a eterna dualidade entre formação propedêutica e profissional que norteou esse nível de escolaridade. Nesse sentido, a LDBEN nº. 9.394/1996, em seu artigo 35, expressa as finalidades do EM da seguinte forma:

> I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científicos com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p.12).

Para garantir essas finalidades, que caracterizam o EM como primordialmente propedêutico, a organização do currículo quanto a conteúdos, metodologias e formas de avaliação, conforme disposto no artigo 36, capítulo II, seção IV, parágrafo 1 da LDBEN, deve garantir ao educando ao final de três anos:

> I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III – domínio dos conhecimentos de Filosofia, Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996, p. 13).

---

[6] As DCNEM estabelecem "princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino" (BRASIL, 1998a, p. 102).

De acordo com as DCNEM, essa nova proposta curricular, cujo objetivo é assegurar a formação básica comum do aluno, é alicerçada em três competências e habilidades a ser trabalhadas pela escola a partir de um trabalho interdisciplinar em três áreas do conhecimento humano – Linguagens, Ciências Naturais e Ciências Humanas. As três competências básicas são: 1) *representação e comunicação*, ligadas especialmente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (na qual se enquadra o ensino de LP); 2) *investigação e compreensão*, relacionadas à área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e 3) *contextualização sociocultural*, referente à área de Ciências Humanas e Tecnológicas (BRASIL, 1998a).

Portanto, para que se atinjam as finalidades propostas, são precisos, além de uma base nacional comum de ensino, sem que sejam negligenciadas as especificidades regionais e locais da sociedade, o planejamento e o desenvolvimento de um currículo que supere a organização por disciplinas estanques; a integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização; e uma proposta pedagógica elaborada e executada pelas escolas com a participação de seus docentes. Essas são metas a serem cumpridas a longo prazo, uma vez que a tradição escolar vigente no Brasil é resultado de um processo histórico-social e cultural muito longo, impossível de ser rompido instantaneamente.

Para orientar a elaboração desse currículo, específico para o EM, em 1999, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) que, como visto acima, apoiados na proposta de uma renovação da prática de ensino através de uma organização curricular caracterizada pela não-fragmentação das disciplinas, enfatizam que a seleção dos conteúdos significativos deve ser pautada no desenvolvimento de competências e habilidades de tipo geral – em que se tenham como principais contextos de sua aplicação o trabalho e a cidadania – pretendidas para a escolarização média. Com base nos PCNEM, o novo currículo deve ser articulado em torno de dois eixos básicos: 1) o *histórico-social*: que dimensiona a validade e a relevância social dos conhecimentos selecionados; e 2) o *eixo epistemológico*: que revisa e reconstrói os processos de ensino/aprendizagem (BRASIL, 1999, p. 30).

De acordo com essas perspectivas, o novo EM tenta romper com o ensino mecanicista (repetição e memorização) e enciclopedista (predomínio de informações) dos currículos tradicionais.

Os PCNEM significaram, portanto, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras, isso porque ao invés de se constituírem em grades de objetivos e conteúdos curriculares pré-fixados, eles se constituem em diretrizes norteadoras dos currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum; e por propor, para o ensino de LP, uma metodologia de característica *enunciativo-discursiva*, buscando assim um movimento de ruptura das concepções de ensino tradicional de língua materna, ou seja, com enfoque normativo, formal e conceitual.

Todas essas mudanças no ensino, causadas também pelas mudanças políticas e econômicas do país, como não poderia deixar de ser, foram se refletindo no ensino de LP e, por conseguinte, no *livro didático*, pois, de acordo com Barros-Mendes (2005, p. 10), "não haverá alteração na situação sócio-político-econômica e cultural que não seja, de alguma forma, refletida nessa disciplina e, conseqüentemente, nos livros didáticos de Língua Portuguesa". E sobre isso trataremos a seguir.

2 O ensino de língua portuguesa: as transformações dos saberes, o livro didático e a produção textual

Até o início do século XIX (1838), a língua portuguesa não era vista como um legítimo objeto de ensino, pois ainda não se constituíra em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular, servia apenas como um instrumento para o aprendizado da gramática latina. Os alunos eram alfabetizados em português e depois seguiam estudando a Poética, a Retórica e a Gramática (SOARES, 2002). Nessa época, o livro didático se destinava prioritariamente ao professor, que se encarregava de fazer ditados; enquanto os alunos copiariam trechos ou ouviriam preleções, garantindo assim o domínio dos conteúdos básicos (BITTENCOURT, 1993 *apud* PEDROSA, 2006). E assim foi até o final do Império.

Do final do século XVIII até meados do século XX, a ênfase estava no ensino da leitura, vista como uma prática de decodificação e memorização de textos literários. O ensino de *composição*, como eram chamados os textos produzidos pelos alunos, estava reservado às ultimas séries do chamado Ensino Secundário nas disciplinas Retórica, Poética e Literatura Nacional. Escrevia-se a partir de figuras e títulos dados, com base nos textos modelos apresentados pelo professor.

De acordo com Razzini (2003), em 1855, quando vieram a leitura literária, a recitação e os exercícios ortográficos, era comum o uso de uma gramática, um dicionário, uma seleta de leitura e uma obra de autor clássico, pois, a partir da segunda metade do século XIX "passou a se tornar mais claro que o livro didático não era um material de uso exclusivo do professor [...], mas que precisava ir diretamente para as mãos dos alunos" (RAZZINI, 2004, p. 483), porém somente no decorrer do século XX, o LD tornou-se uma obra também consumida diretamente pelos estudantes.

A partir de 1870, após a inclusão do português nos *Exames Preparatórios*, passou-se a ensinar também *redação livre*. Desse período em diante intensificaram-se os exercícios de *composição*, dos mais elementares – reprodução e imitação de pequenos trechos –, passando pelas breves *descrições*, *narrações* e *cartas* e pela *redação livre*: prova dos *Exames Preparatórios* para seguir nos estudos universitários (RAZZINI, 2000).

Foram surgindo os primeiros livros de redação. Conforme levantamento realizado em acervos de bibliotecas e consultas a livros que apresentam a história do livro no Brasil, Fernandes (2001) aponta que possivelmente o primeiro deles tenha sido *Exercícios de Estylo*, de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho, publicado em 1885. Nesse livro, o exercício da escrita era feito a partir da reescrita de uma série de textos selecionados, treinava-se apenas a capacidade de reprodução do aluno, a proposta era a de que seguindo um modelo, o aluno desenvolveria a sua capacidade de redigir.

Com a fusão da Poética, da Retórica e da Gramática (1890), a disciplina LP, isto é, como conteúdo de ensino, um saber a ser ensinado, foi muito lentamente absorvendo as práticas pedagógicas e os conteúdos das aulas dessas disciplinas e, apesar de, ao final do Império, os programas de ensino adotarem duas gramáticas e

um dicionário, o texto literário era ainda o recurso mais forte para o ensino de língua materna.

No Ensino Secundário, um dos livros de destaque foi a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos Laet, editada, de acordo com pesquisas de Soares (1998), de 1895 a 1969. Sendo uma das compilações literárias mais usadas pelos brasileiros que passaram pela escola secundária, a leitura da *Antologia Nacional* era ponto de partida para o estudo de português, nela se concentravam as atividades "de leitura, recitação, estudo do vocabulário, da gramática normativa, da gramática histórica, dos exercícios ortográficos, das análises 'lexicológica' e 'lógica', da redação e composição" (RAZZINI, 2003, p. 7), em suma, para a aquisição da norma culta vigente.

Fiorin (1999) afirma que, na época, a concepção de ensino-aprendizagem de língua dava-se pela imitação dos *bons autores*, as regras lingüísticas pautavam-se pelo uso que eles consagravam e lia-se para fazer *composições* que imitassem os textos lidos; não os imitar configurava-se em erro. Ou seja, a ênfase estava no *produto final*, sendo o texto entendido como tradução do pensamento lógico. Assim, a base do ensino de escrita era conduzida por uma postura formal e beletrista.

Ainda de acordo com Razzini (2003), o ensino do vernáculo gramatical e literário, centrado no bem falar e bem escrever dos modelos tradicionais da leitura literária, sobreviveu na escola secundária brasileira até o fim da década de 1960. Isso só se modificou com o decreto da Lei 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, que passou a enfatizar a função instrumental da língua, sua articulação com outras disciplinas, sob a influência dos meios de comunicação de massa, e seu comprometimento com a cultura brasileira.

Na época da chamada *democratização da escola* (final dos anos de 1950 e década de 1960), as salas de aula, que antes eram freqüentadas apenas pelos filhos das camadas mais privilegiadas, passam a receber também o alunado vindo das camadas populares. O aumento significativo do número de alunos nas escolas fez com que as necessidades e exigências culturais fossem alteradas, mudaram-se os perfis dos alunos e, com efeito, o nível dos professores, caiu o prestígio dos níveis de ensino elementar e médio e, conseqüentemente, o interesse pela autoria de LD de alta qualificação científica e educacional, também.

Surge um novo modelo de LD. Estruturador das práticas docentes, caracterizava-se não mais como material de referência, mas como cadernos de atividades para expor, desenvolver, fixar e, às vezes, avaliar o aprendizado dos alunos (BATISTA, 2003). Na opinião de Geraldi (1993, p. 117), esse modelo foi dado como a solução encontrada para o despreparo dos novos professores, isto é, "bastaria oferecer-lhe um livro didático que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso". Soares (2002) também explica que esse novo modelo de LD passa a incluir exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática, e, como conseqüência, já não se remete mais ao professor a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões, essas atribuições se tornam incumbência dos autores dos LD e o próprio professorado começa a esperar isso deles. Agora, gramática e texto convivem em um só livro, porém, graficamente separados: metade do livro era destinada à gramática e a outra metade para a coletânea de textos; com primazia para o estudo gramatical.

Já nos anos de 1970, o ensino de língua materna, por conta dessa nova demanda social, sofre drásticas alterações (influência direta do governo militar) e o ensino da gramática normativa e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita com o auxílio de textos literários, que compunham as antigas antologias, tiveram que ser repensados e a heterogeneidade dialetal, antes desprezada em detrimento da homogeneidade da língua, reconsiderada. O cânone que servia como modelo beletrista e humanista do bem falar e do bem escrever foi substituído por textos de mídias variadas juntamente com uns poucos textos literários. A língua é valorizada como instrumento de comunicação (CLARE, 2002). Português passou a ser Comunicação e Expressão no 1º Grau e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º. Grau. Explode a indústria gráfica no Brasil e os novos LD são profusamente ilustrados e coloridos, os textos não-verbais começam a aparecer com mais intensidade inclusive nas atividades de redação. De acordo com pesquisa de Bunzen (2005), essas atividades eram propostas no final do capítulo estudado: era dado um título e o aluno deveria escrever a sua redação a partir dele.

O texto passa a ser tomado como objeto de uso, mas não como objeto de ensino. Diante desse novo paradigma, no ensino da escrita é enfatizado o *escrever bonito* e o texto *criativo*. Nos anos de 1970, as redações produzidas pelos alunos passam a ser consideradas *atos de comunicação.*

Começam a surgir preocupações com questões metodológicas e técnicas de ensino, assim como questões relativas aos modos e critérios de avaliação. Um dos livros didáticos mais recomendados, na época, para a produção textual foi *Redação escolar: criatividade*, de Samir Curi Meserani. Segundo Rojo e Cordeiro (2004, p. 8), nesse modelo de livro, o texto de leitura era tomado como "propiciador de 'hábitos de leitura' e um 'estímulo' para escrever, e o texto produzido, como resultante de um processo criativo, estimulado pelo método".

Porém, em dissonância com a nova realidade social corrente na escola, agora freqüentada, como se viu, por um alunado bastante diversificado, de cultura e de camadas sociais com tipos e níveis de letramento bastante variado, continuava-se cobrando obediência ao padrão culto da língua e o estudo do texto subjugava-se ao estudo da gramática normativa. Como resultado, constatou-se um espantoso índice de repetência na primeira série, "revelando a incompetência da escola em ensinar a ler e escrever" (SOARES, 1997, p. 2). Os exames vestibulares, por ordem do decreto 79.298 de 24/02/1977, começam a exigir, a partir de 1978, uma prova de redação em língua portuguesa como forma de *melhorar* esse mau desempenho. Acreditava-se que seria uma maneira de munir o vestibular de um instrumento discursivo de avaliação, capaz de verificar mais fielmente a competência lingüística do estudante e dar à escola a oportunidade de inserir no currículo questões textuais. Assim, não tarda para que graves problemas de expressão escrita em textos de alunos concluintes do EM, submetidos a essa prova, comecem a aparecer.

Por conta da decisão de incluir uma prova de redação nos vestibulares, o ensino de *técnicas* de redação adentra a grade curricular do EM e recrudesce a produção de livros para tal ensino. Segundo Costa Val (2003, p. 151), foi mais ou menos por essa ocasião que a redação começou a figurar nos manuais e "não merecia do professor esforço maior que a imposição de um título à turma de alunos".

O desenvolvimento do país prossegue, a sociedade muda e, paradoxalmente, a escrita e a leitura são mais exigidas para o acesso ao poder nas relações sociais mais amplas, como no trabalho e na cidadania. Com isso, alastra-se o preconceito lingüístico e a escola novamente se vê obrigada a reformular seu trato com a leitura e a escrita. Na segunda metade dos anos de 1980 (época da redemocratização do país), Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa volta a ser Português e se espera uma nova atitude diante do ensino de língua materna (CLARE, 2002). As

ciências lingüísticas adentram os cursos superiores de Letras e o que era prescrição à denúncia transforma-se em "procura de caminhos de entendimento e explicação da *crise* e do *fracasso*, e proposta de solução" (SOARES, 1997, p. 4; ênfase no original).

Os currículos são redefinidos e os conteúdos, estruturados em eixos de ensino, que perduram até hoje:

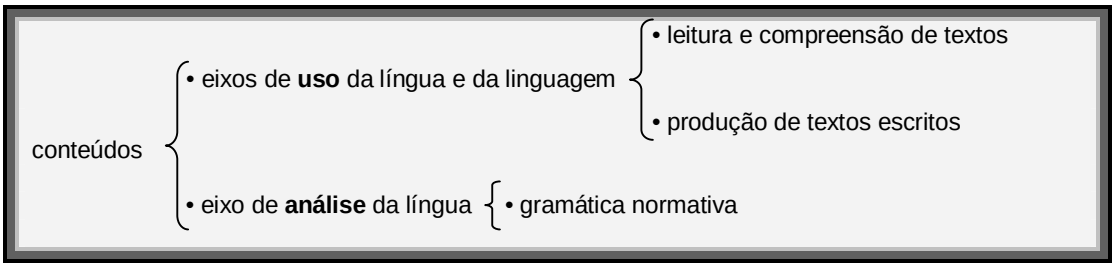

Figura 1 – Conteúdos dos currículos de língua materna[7]

Pela Figura 1, constata-se que os conteúdos para o ensino de língua materna foram distribuídos em dois eixos: 1) *eixos de uso da língua e da linguagem*: leitura e compreensão de textos, e produção de textos escritos; e 2) *eixo de análise da língua*, que comporta a gramática normativa.

Os conteúdos do segundo eixo foram fáceis de ser definidos. Seriam os conteúdos tradicionais da gramática: fono-ortografia, morfologia e sintaxe. Mas, em se tratando do primeiro eixo, essa definição não foi tão simples. As antologias, que traziam fragmentos de textos de grandes autores, haviam sido abandonadas em prol de textos variados de outras esferas. E foi assim que "os tipos de textos começam a comparecer nas colunas de 'conteúdos' de propostas curriculares e de planos de ensino" e os "achados da lingüística textual, dos estudos do texto e a tipologia textual adentram as salas de aula, didatizados" (ROJO, 2006a, p. 52-54).

A redação escolar agora é vista como um *não-texto*, pois não apresenta determinados padrões de textualidade que fazem com que um texto seja um todo de sentido[8]. A preocupação volta-se para as *condições de produção* e *de recepção* dos

[7] Elaborado com base em Rojo (2006a).
[8] Costa Val (1991), apoiada em Beaugrande e Dressler (1981), propõe textualidade como o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma seqüência de frases.

textos. Segundo as concepções de Geraldi (1993), era preciso que o aluno se assumisse como locutor e produzisse um texto de forma que tivesse o que dizer; razões para dizer; para quem dizer; assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz; que escolhesse estratégias para dizer: são as chamadas *condições de produção*. O produto dá espaço para o próprio processo de *produção de textos* e a sala de aula passa a ser vista como um lugar de interação verbal.

Assim, partindo de duas linhas metodológicas[9] (a textual-comunicativa e a textual-cognitiva) para a abordagem da *produção textual*, os textos produzidos na sociedade transformam-se em objeto de reflexão e a proposta da escola para estudá-los é a partir dos seus *tipos*, esquemas básicos de textos (formas): a descrição, a narração e a dissertação. Nos LDP dos anos de 1980 e 1990, conforme estudos de Bonini (1998), predominava o ensino desses *tipos de textos*, muitas vezes, inter-relacionados com o ensino da tipologia do texto literário (lírico, narrativo e dramático), porém eram propostas que traziam apenas a indicação para o aluno escrever um texto ou uma redação, sem mencionar qualquer que fosse a tipologia. No início dos anos de 1990, os estudos a respeito da textualidade, advindos da Lingüística Textual, começam a aparecer como objetos de ensino em vários livros do 2º. Grau.

Contudo, aquilo que em princípio foi uma revolução no trato dos textos em sala de aula, após algum tempo, trouxe problemas, pois o tratamento do texto ficou centrado apenas na sua forma e estruturação. O estudo de fragmentos e modelos tornou-se mais importante que a compreensão do sentido ou da significação global dos textos. Originou-se o que Rojo e Cordeiro (2004, p. 9; ênfase no original) chamam de "gramaticalização dos eixos de uso, passando o texto a ser *pretexto* tanto para o ensino da gramática normativa como para a gramática textual, na crença de que *quem sabe as regras sabe proceder*".

Todavia, ainda que com esses problemas, é inegável que essas metodologias adotadas para a abordagem do texto trouxeram contribuições significativas para o ensino da escrita, por exemplo, a concepção do texto como construção a partir de habilidades adquiridas desmontou a noção de desempenho baseado em dom e a

---

Para os autores, os fatores responsáveis pela textualidade são: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade.

[9] Para maiores aprofundamentos teóricos, ver Koch (2004).

correção orientada por critérios de certo ou errado sobre o produto final passou a encarar o texto como processo que precisa ser avaliado em etapas.

Com a automação e informatização do trabalho em decorrência da globalização e das novas políticas econômicas, aumentaram as exigências profissionais e o braçal deu lugar ao intelectual. A importância de novos e sofisticados letramentos[10] cresceu significativamente, assim como a relevância da escrita.

Nessa etapa da história, o acesso ao poder se dá pela agilidade, criatividade, flexibilidade, rapidez, adequação de estilo, discurso persuasivo, é preciso se apropriar dos escritos para agir na vida. Não tarda para que as pesquisas e recenseamentos apontem altos índices de alfabetizados funcionais[11], logo, a escola tem necessidade de adequar-se novamente, pois os escritos valorizados socialmente não são os mesmos que a escola valoriza, portanto era preciso que os alunos conhecessem e aprendessem a usar os escritos das outras esferas de atividades humanas. Por isso, e devido à ineficácia do ensino centrado apenas nas *tipologias* tradicionalmente exploradas pela escola, "os *gêneros de texto/discurso*, sendo a linguagem viva, o discurso na vida, servem-nos à maravilha" (ROJO, 2006a, p. 56-57; ênfase acrescentada), porque esses têm ajudado a compreender as práticas de linguagem que circulam em nossa sociedade e que estão sempre em processo de transformação. Por serem vistos em sua forte relação com a cultura e com as diferentes esferas das atividades humanas, conseqüentemente, os *gêneros*, que eram tradicionalmente ligados aos estudos literários, partindo dos estudos de

---

[10] Segundo Soares (1998, p. 72), "letramento é entendido como […] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como estas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais […], é o conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social". Para Jurado e Rojo (2006, p. 42; ênfase no original), a escolarização dessas práticas passa por transformações e adaptações formando um conjunto de práticas de leitura e escrita típicas da escola, que passou a denominar-se "letramento escolar", isto é, "uma prática *burocratizada* da leitura e da escrita, processo e produto da escolarização". Atualmente, o instrumento de letramento escolar mais presente na escola brasileira tem sido o livro didático, representando a principal ou única fonte de trabalho do professor/aluno com material impresso em sala de aula, ao menos nas escolas da rede pública.

[11] De acordo com Ribeiro (2003), esse termo foi criado pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) para designar níveis de habilidade e inserção social da população por meio de práticas de leitura e escrita. O INAF é uma iniciativa do Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e da ONG Ação Educativa. O objetivo do INAF é oferecer à sociedade brasileira um conjunto de informações sobre habilidades e práticas relacionadas à leitura, escrita e matemática da população brasileira, de modo a fomentar o debate público e subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura. O termo *analfabeto* ficou restrito aos indivíduos que são analfabetos absolutos.

Bakhtin e de seu Círculo, são chamados a participar da formação do aluno em LP, como uma forma de aprender e interagir com os diferentes usos da língua.

Nesse sentido, os PCN vão focar o ensino de LP, tanto na modalidade oral quanto escrita, nos *gêneros textuais/discursivos*, visando a orientar e padronizar o ensino segundo os mais modernos parâmetros, respaldados, em boa parte, em vários pressupostos da Lingüística Textual (KOCH, 2006b) e em uma série de proposições teóricas sobre questões metodológicas e conceituais, como a teoria de aprendizagem sócio-histórica de Vygotsky, a teoria da enunciação e dos *gêneros discursivos* propostas por Bakhtin e seu Círculo, a teoria das *seqüências textuais* desenvolvida por Adam, além da proposta didática de progressão para o ensino de língua materna, sustentada pela *Escola Suíça de Estudo dos Gêneros*, em especial, nos trabalhos de Dolz e Schneuwly.

Com isso, aborda-se uma nova concepção de língua, não mais como instrumento de comunicação, mas como enunciação, discurso. O texto passa a ser visto como o resultado da interação autor-texto-leitor dentro de um contexto de produção, e a preferência para o ensino e aprendizagem de LP é dada para os *gêneros* de usos públicos[12], orais e escritos, da linguagem. Dessa forma, o texto não deve mais ser visto como artefato formal do qual o professor retira somente subsídios para questões gramaticais. Para isso, o ensino/aprendizagem da língua materna deve basear-se em "propostas interativas de língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral" (BRASIL, 1999, p. 139).

Desse modo, a ênfase do ensino em LP no EM está nos usos sociais da leitura e da escrita, por conseguinte, os conteúdos tradicionais, isto é, "nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano". O estudo da gramática, cuja tradição é a da formação para os conteúdos em si mesmos (*saber por saber*) utilizando-se de métodos transmissivos e de memorização, passa a ser uma "estratégia para a compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura" (BRASIL, 1999, p. 139). Ou seja, fica priorizada a formação de leitores-produtores que saibam avaliar e analisar seus

[12] Textos que implicam interlocutores desconhecidos e que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (BRASIL, 1999).

próprios textos e os de outros autores – os usos lingüísticos vão para o centro da discussão. Valorizam-se ainda a pesquisa e a reflexão como importantes formas de elaboração e reelaboração do conhecimento.

Embora as publicações dos PCN e PCNEM e demais documentos relativos ao ensino – ao final da década de 1990 e início de 2000 –, propondo o texto como principal unidade de ensino na disciplina de LP, e os *gêneros* como objeto de estudo, tenham causado um grande impacto no que se refere ao ensino de língua materna no Brasil, esse deslocamento de foco já era uma preocupação desde a época da democratização do acesso à escola pública.

Como resultado, de acordo com Batista (2003, p. 28), desde meados da década de 1960 há uma preocupação com a qualidade dos LD, uma vez que estudos sobre a produção didática brasileira já vinham denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros. Os problemas recorrentes eram: seu "caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas". Essa era uma preocupação legítima, já que, por motivos diversos, tais como uma inadequada formação de professores (inicial ou continuada), as precárias condições de trabalho e o rebaixamento salarial do docente e as dificuldades enfrentadas para produzir e fazer circular o livro no Brasil, "o livro didático tornou-se um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula".

Por isso, a partir de 1990, o MEC chamou para si a responsabilidade de avaliar e recomendar esses livros de forma a aprimorar a distribuição e características físicas do LD adquirido, capacitar adequadamente o professor para avaliar e selecionar o manual a ser utilizado e melhorar a qualidade desse livro. Assim, em 1996, o MEC, na política para o livro didático, passa a executar um conjunto de medidas para avaliar sistemática e continuamente os LD a serem escolhidos pelas escolas, isto é, passa a subordinar a compra dos livros inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação prévia, efetuada por uma avaliação oficial sistemática (RANGEL, 2001).

Dessa forma, os livros de LP que circulariam nas escolas públicas, para responderem aos novos paradigmas, além da ausência de erros conceituais e

metodológicos e de não veicularem qualquer tipo de discriminação, de modo geral, deveriam, segundo Rangel (2001, p. 13):

> 1. Oferecer ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto, de tal forma que a coletânea seja a mais representativa possível do mundo da escrita;
> 2. Propor atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras no grau de proficiência que se pretenda levá-lo a atingir;
> 3. Ensinar a produzir textos, por meio de propostas que contenham tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprias de textualização;
> 4. Mobilizar a linguagem oral quer seja para o desenvolvimento de falar e ouvir, quer para a exploração das muitas interfaces entre oralidade e escrita;
> 5. Desenvolver os conhecimentos lingüísticos de forma articulada com as demais atividades.

Destarte, começando pelo EF, as escolas públicas, agora orientadas por um catálogo/guia (PNLD/1997) com o resultado das análises das qualidades, deficiências e possibilidades de trabalho oferecidas ao professor, passaram a escolher os LD de 1ª. a 4ª. séries comprados e distribuídos pelo Governo Federal via PNLD.

Em 1999, o MEC decide rever o seu papel "centralizador, ao invés de regulador" (ROJO, 2007, p. 22), no processo de avaliação pedagógica dos LD e convoca avaliadores que são (ou foram) docentes do EF e pesquisadores (mestrandos, doutorandos e doutores) de várias universidades a participarem dessa avaliação num processo de convênio e, pela primeira vez, avaliaram-se os livros destinados às séries finais do EF (PNLD/1999)[13]. Para Batista (2003), essa participação das universidades é de fundamental importância tanto para o aprimoramento e a socialização do processo de avaliação quanto para o estímulo ao interesse da pesquisa universitária sobre o tema, o que, segundo o autor, contribui para o aprimoramento da formação de professores, de seu trabalho em sala de aula e do próprio processo de avaliação.

A respeito dos livros para o EM, até 2003, eles não eram distribuídos gratuitamente aos alunos da rede pública e tampouco avaliados teórico-

[13] Após essas análises, vieram os PNLD/2000-2001, que mais uma vez analisaram os LD para as séries iniciais do EF e de alfabetização. Depois disso, o PNLD vem analisando livros destinados às séries finais do EF (PNLD/2002, PNLD/2005 e PNLD/2008) e livros referentes à alfabetização e de 1ª. a 4ª. séries (PNLD/2004 e PNLD/2007). Essas informações encontram-se no *site* <www.fnde.gov.br>.

metodológica e didaticamente. Em 2004, surge o PNLEM/2005[14] definindo os parâmetros para a primeira avaliação e escolha de LD a serem distribuídos aos alunos da rede pública nesse nível de escolarização. Na ocasião, essa distribuição atingiu um universo restrito de alunos, somente os das regiões Norte e Nordeste do país, em princípio, receberam os LD de Português e de Matemática. No ano de 2006, essa distribuição foi universalizada para todo o território nacional e paulatinamente os alunos foram recebendo os livros das demais disciplinas. Nesse ano, o Governo Federal investiu no PNLEM R$ 121,9 milhões[15].

De acordo com o disposto no guia do PNLEM/2006 (BRASIL, 2004, p. 9-11) – cujas resenhas também foram utilizadas para a seleção e análise do *corpus* deste trabalho – a formação do aluno no EM deve levar em conta fatores diversos, como o respeito ao "contexto social, à diversidade e à pluralidade; deve promover o desenvolvimento das capacidades de inferir, argumentar, pesquisar, produzir e estar em consonância com as múltiplas finalidades desse nível de ensino". Com vistas no cumprimento desses objetivos, o processo de avaliação do LD do EM tem estabelecido alguns critérios comuns (e por disciplina) de análise, por exemplo, correção das informações, conceitos e procedimentos que integram o componente curricular; adequação da proposta didático-pedagógica em relação à situação de ensino-aprendizagem e aos objetivos visados; sintonia com a legislação e os demais instrumentos oficiais que regulamentam e orientam a educação nacional.

Quanto aos critérios específicos de análise do livro de LP, eles foram estabelecidos com vistas nos objetivos do EM e no papel da LP para a concretização desses objetivos. Segundo o Guia do PNLEM/2006, as frentes examinadas foram: 1) Conhecimentos lingüísticos; 2) Ensino de leitura; 3) Ensino de produção de textos; 4) Ensino de linguagem oral; e 5) Ensino de Literatura. Além dos relativos ao manual do professor e aos aspectos gráfico-editoriais do livro, são avaliados alguns critérios que são comuns a essas frentes: a proposta geral do livro; as questões relativas às atividades e seleção de textos; e os referentes à reflexão sobre a linguagem e à construção de conhecimentos lingüísticos. Esses critérios foram determinados em

[14] Cada edição do programa de avaliação, compra e distribuição dos LD (PNLD e PNLEM) recebe como nome o ano em que o livro entrará na escola. Assim, no caso do EM, em 2004, as escolas públicas do Norte e Nordeste escolheram, por meio do catálogo do PNLEM/2005, os livros que seriam utilizados pelos alunos de 2005 até 2007, inclusive. Em 2005, surgiu o PNLEM/2006 que beneficiou as demais escolas públicas brasileiras de EM com livros de português e matemática para serem utilizados de 2006 a 2008, inclusive.

[15] Informação no *site*: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.Html#pnld>.

função da ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos para o desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2006).

Dos fatos apresentados acima, isto é, desse breve relato sobre as transformações pelas quais passou o EM no país, bem como as mudanças operadas no ensino de LP e, conseqüentemente, nos LDP, compreende-se, que tanto os textos selecionados, os objetos de ensino e suas abordagens, a despeito das diferentes formas de organização e utilização apresentadas ao longo desse período histórico, encerram um conjunto de enunciados e refletem visões de mundo que não são neutras, mas sim, reflexo das práticas que mantêm uma estreita relação com o momento histórico (social, cultural e econômico) ao qual pertencem.

Na continuação da história, o desafio que se impõe ao ensino de língua materna hoje é o de iniciar todos os alunos na cultura da escrita por meio dos *gêneros* e dar-lhe continuidade, independentemente de quaisquer origens culturais ou níveis de diversidade de letramentos, mas sem esquecer que um *gênero* não é uma forma fixa, cristalizada como um todo homogêneo, um modelo que pode ser preenchido estrategicamente. Por isso, as abordagens pedagógicas não devem perder de vista a dimensão heterogênea, histórica e social que a noção de *gênero* implica.

Dessa forma, nosso foco agora será sobre as questões que envolvem o estudo dos *gêneros textuais/discursivos*, entre elas, a profusão de nomenclaturas e a confusão de conceitos que, não raramente, estabelece-se em torno dessa noção.

3 Gêneros textuais/discursivos: andando por um terreno *pantanoso*

O interesse pelos *gêneros* não é recente. Muito antes das teorias lingüístico-discursivas de Mikhail Bakhtin (século XX) – marco teórico que lançou novas luzes sobre as pesquisas contemporâneas –, o termo *gênero* já era bastante utilizado. Primeiro, na Antigüidade Clássica, pelo viés da Retórica e da Poética Aristotélica, que os estudava pelas suas especificidades jurídicas e políticas (gênero *deliberativo*, *judiciário* e *epidítico*). Depois, apenas os literários eram estudados, segundo as

distinções diferenciais entre eles, dividindo-os entre gêneros clássicos (*lírico*, *épico*, *dramático*) e modernos (*romance*, *conto*, *novela*, *drama* etc.). Nesses contextos, não se levava em conta a questão lingüística geral do enunciado e dos seus tipos[16]. Somente a partir das reflexões bakhtinianas sobre discurso, as questões ligadas ao enunciado deixaram de ser negligenciadas.

Dessa forma, verifica-se que o estudo do *gênero* é uma constante temática pela qual se interessaram os antigos, atravessou os tempos e, hoje, é preocupação notória das diversas vertentes envolvendo o estudo da língua e do discurso, entre elas, a Lingüística (teórica e aplicada) e a Análise do Discurso (francófona e anglófona), entre outras.

Essa ampliação de reflexões teóricas pode ser explicada considerando-se dois aspectos das teorias de *gênero*:

> O primeiro deles é que o gênero passou a ser uma noção central na definição da própria linguagem. É um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais, possibilitando diálogos entre teóricos e pesquisadores de diferentes campos e, ao mesmo tempo, trazendo elementos conceituais viabilizadores de uma ampla revisão de todo o aparato teórico da lingüística. O gênero, portanto, do ponto de vista formal (como unidade da linguagem) unifica o campo e, justamente por isso, os diálogos entre as várias abordagens se intensificam. O segundo aspecto a ser comentado diz respeito ao fato de que, ao tomar o conceito de gênero como categoria do discurso, a lingüística amplia o horizonte de explicações para a linguagem (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005, p. 8).

Esse interesse aumentou tanto que alguns pesquisadores, na tentativa de organizar um painel pluralista sobre esses estudos, estabeleceram um mapeamento dos vários arcabouços teóricos, de origens e épocas diversas, disponíveis nesse campo. Por exemplo, podem ser citadas as categorizações de Vian Jr. (1997), Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), e Kappel (2006).

O primeiro agrupou os autores em três categorias de acordo com as concepções de *gênero* mais utilizadas na área da Lingüística Aplicada. São elas: analistas de gênero, analistas críticos, e sistemicistas. O Quadro 1 facilitará a visualização desses autores.

---

[16] Brandão (2001) explica que a Lingüística, ciência específica da linguagem, é recente e sua preocupação inicial foram as unidades menores da língua (fonema, palavra, frase). A questão do gênero apenas começa a ser pensada quando ela se volta para o estudo do funcionamento dos textos e, principalmente, dos textos não-literários.

analistas de gênero	analistas críticos	sistemicistas
Swales Bhatia Dudley-Evans	Bakhtin Todorov Bronckart Kress Fairclough	Hasan Martin Ventola Eggins Leckie-Tarry

Quadro 1 – Categorização dos pesquisadores da teoria dos gêneros, proposta por Vian Jr. (1997)

No primeiro grupo, constam autores preocupados em definir a estrutura genérica dos textos enquanto produto, objetivando descrever e classificar os diversos estágios que organizam o texto de determinado *gênero*. Fazem parte do segundo grupo os estudiosos que se preocupam com as condições de produção dos textos e como esses se inserem no contexto sócio-histórico em que são produzidos. O terceiro grupo é formado pelos que também observam a estruturação do texto em estágios, porém partem da análise do contexto situacional e cultural em que o texto se insere (VIAN JR., 1997).

Por sua vez, Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) agruparam-nos sob termos gerais, considerando seus laços teóricos mais visíveis. Dessa maneira e, sem negar a dificuldade de determinar as correntes postas nesse domínio, as principais pesquisas foram agrupadas segundo as perspectivas teóricas de seus autores em: abordagens sociossemióticas, abordagens sociorretóricas e abordagens sociodiscursivas, conforme pode ser visualizado no Quadro 2.

Sociossemióticas	Sociorretóricas	Sociodiscursivas
Hasan Martin Fowler Kress Fairclough	Swales Miller	Bakhtin Adam Bronckart Maingueneau

Quadro 2 – Categorização dos pesquisadores da teoria dos gêneros, proposta por Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005)

Os pesquisadores discriminados na primeira coluna utilizam aportes da teoria sistêmica (funcionalismo de Halliday), das análises críticas e da teoria textual. Na segunda coluna, estão presentes os estudiosos que retomam a retórica de Perelman

e Olbrechts-Tyteca, a teoria do texto e as posições etnográficas do discurso. A terceira coluna é ocupada por aqueles que incorporam pressupostos da análise do discurso, da teoria do texto e das teorias enunciativas (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005).

Com a mesma intenção e não com menos esforço, Kappel (2006) organizou os autores de estudos dos *gêneros* também com base na filiação teórica de cada um. Na sua visão, seriam elas: perspectiva comunicativa, perspectiva sistêmico-funcional, perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico, voltada para o ensino de segunda língua, perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolingüístico e atenção didática voltada para língua materna, perspectiva da análise crítica, perspectiva sociorretórica/ sócio-histórica e cultural, perspectiva sociocognitiva e interativa, perspectiva cognitiva, perspectiva histórico-cultural e sistêmica de natureza multinível, perspectiva sócio-histórica e dialógica. O Quadro 3 possibilitará a visualização dos nomes dos autores e respectivas perspectivas teóricas.

Filiação teórica	Autores
comunicativa	Steger, Gulich, Berkenkoter
sistêmico-funcional	Hasan, Matin, Eggins, Ventola, Hoey, Dudley-Evans
sociorretórica de caráter etnográfico para o ensino de segunda língua	Swales, Bhatia
interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolingüístico e atenção didática voltada para a língua materna	Bronckart, Dolz, Schneuwly
análise crítica	Fairclough, Kress
sócio-retórica/ sócio-histórica e cultural	Miller, Bazerman, Freedman
sociocognitiva e interativa	Heinemann-Viehwger, Marcuschi, Koch, Travaglia
cognitiva	Adam, Van Dijk, Beaugrande, Bonini
histórico-cultural e sistêmica de natureza multinível	Biber
sócio-histórica e dialógica	Bakhtin

Quadro 3 – Categorização dos pesquisadores da teoria dos gêneros, proposta por Kappel (2006)

A categorização sugerida por Kappel (2006, p. 2-3) é semelhante às anteriores, porém mais detalhada e específica, contando também com a inclusão de autores brasileiros – Marcuschi, Koch, Travaglia e Bonini.

Como se pôde conferir nos quadros anteriores, não é fácil classificar as correntes teóricas de estudo do *gênero* ou estabelecer taxionomias fechadas, tampouco enquadrar definitivamente os pesquisadores em uma ou outra, pois os cruzamentos teóricos são intensos e essa malha de teorias serve a muitos propósitos, não existindo uma distinção única, perfeitamente aplicável. No entanto, há uma característica comum a elas: todas se atêm mais ao caráter social do que ao caráter estrutural da linguagem. Além disso, na opinião de Matencio,

> [...] as diferentes propostas de tratamento do fenômeno [estudo diversificado dos gêneros] têm em comum o fato de que não ignoram a interface entre o social e o cognitivo nas interações sociais, assim como as relações entre a atividade social e a ação do sujeito, ou, noutros termos, as relações entre processos sociais e processamento de sentidos, as relações entre memória discursiva e individual (2006, p. 140).

Por conta do interesse pela teoria dos *gêneros* e suas aplicações não se restringirem mais a um grupo específico de pesquisadores de uma área em particular, uma outra questão que vem atordoando os interessados no tema é o surgimento de terminologias bastante flutuantes, por vezes, apresentando termos distintos para se referir ao mesmo objeto, acarretando uma falta de similaridade na nomenclatura utilizada entre as diversas vertentes que se dedicam aos estudos da linguagem (a Lingüística, a Retórica, a Sociologia etc.) e até mesmo entre a Língua Portuguesa e a Literatura. A fim de ilustrar essa questão, o Quadro 4 traz uma amostra dos termos utilizados por alguns estudiosos do *gênero*, bem como exemplos dos elementos aos quais se referem. São termos *relativamente* equivalentes, mas em disputa, que encontramos durante a revisão da literatura sobre o assunto.

Terminologia	Exemplos
• gênero do discurso/discursivo (BAKHTIN, MAINGUENEAU, ROJO, BRAIT, LOPES-ROSSI, MARI, SILVEIRA) • gênero de texto/textual (BRONCKART, MARCUSCHI, MEURER, MOTTA-ROTH, BONINI, KOCH, CRISTOVÃO) • categoria de texto (TRAVAGLIA)	carta, notícia, *e-mail*, telefonema, crônica, horóscopo, requerimento, panfleto, testamento, receita culinária, seminário, *chat*, anúncio publicitário, calendário, conferência, leis, resenha, poema, verbete, resumo, conto, bilhete, cardápio, bula, piada, *blog*, artigo, sermão, cupom fiscal, pregão, soneto, bilhete de metrô, epopéia etc.
• esfera de atividades (BAKHTIN) • comunidade discursiva (SWALES) • comunidade retórica (MILLER) • tipo de discurso (MAINGUENEAU) • domínio discursivo (MARCUSCHI) • formação discursiva (ADAM) • ambiente discursivo (BALTAR) • contexto (HASAN) • formação social (BRONCKAT) • instância social (MATENCIO)	jurídico(a), jornalístico(a), religioso(a), didático(a), acadêmico(a), político(a), midiático(a), publicitário(a), artístico(a), científico(a), do cotidiano, literário(a), esportivo(a), econômico(a), médico(a), burocrático(a), escolar, digital, da tradição oral etc.

Quadro 4 – Nomenclatura associada ao conceito de gênero

Um exemplo do referido atordoamento de nomenclaturas seria este: para Maingueneau, *tipo de discurso* corresponde ao que Marcuschi chama de *domínio discursivo*, enquanto que, para Bronckart, o mesmo termo (*tipo de discurso*) é o que Marcuschi designa como *tipo de texto*. Para esse caso, em especial, Adam (1999, p. 84; ênfase no original) argumenta que Bronckart "[...] tem tendência a chamar de 'texto' o que quase todo mundo chama de 'discurso' e inversamente"[17].

Na literatura pesquisada, constatamos não apenas a diferença de nomenclatura como também a divergência na definição do que seja *gênero*, talvez devido às suas diferentes aplicações, ou porque cada vez que esse conceito "migra de uma área para outra, ele é re-significado e ganha, muitas vezes, uma identidade própria que sempre nos faz perguntar: gênero para quem? a serviço de quê? com qual embasamento teórico? com que concepção de língua(gem)?" (BUNZEN, 2003, p. 1). Nas palavras de Mari e Silveira (2004, p. 65), isso indica que "a mobilidade prática que desfrutamos com gênero parece ser inversamente proporcional à clareza conceitual que dele dispomos".

Portanto, além das questões envolvendo a terminologia, outras relacionadas à noção de *gênero* ainda demandam pesquisas mais aprofundadas, porém esse não é

[17] "[...] *J-P. Bronckart – qui a tendance à appeler 'texte' ce que presque tout le monde convient d'appeler 'discours' et inversement* [...]".

objetivo desta pesquisa. As considerações anteriores demonstram que, ao mesmo tempo em que é fascinante o estudo dos *gêneros*, falar sobre eles, para alguns, também significa *caminhar por um terreno pantanoso*, ou lidar com "o instável, o escorregadio, o movediço, o camaleônico" (SILVA, J., 1999, p. 88, 90).

Um dos elementos que compõem esse *pântano* é a confusão que se faz entre os conceitos de *tipo de texto* e de *gênero de texto/de discurso*, esses sim, objetos de investigação deste trabalho, ou melhor, a articulação deles nos livros didáticos do Ensino Médio, conforme foi esclarecido na Introdução do trabalho.

Dando seqüência a essa investigação, a fim de verificar a que realidades do domínio da linguagem esses conceitos se referem, primeiramente, nas próximas seções serão examinadas a noção de *gênero textual/discursivo* sob o crivo de alguns estudiosos do assunto, para, posteriormente, verificarmos o estado da arte desses estudos.

3.1 A teoria dos gêneros textuais/discursivos: visões sob vários ângulos

Rojo constatou em pesquisa realizada em 2000 que os trabalhos que envolvem estudos do *gênero* se dividem em duas vertentes "metateoricamente diferentes" – teoria *de gêneros do discurso* ou *discursivos* e teoria *de gêneros de texto* ou *textuais*. Sendo que a primeira "centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos" e a segunda, "na descrição da materialidade textual", porém, "ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana" (ROJO, 2005, p. 185).

Isso significa que, muitas vezes, embora os estudiosos tenham trabalhos divergentes, em alguma medida, os temas bakhtinianos exercem uma força de atração/repulsão sobre esses discursos. Por isso, dada a importância do teórico russo no contexto atual dos estudos da linguagem que tomam os *gêneros* como referência, partiremos das suas reflexões, imbricando-as com outras concepções correntes que servirão também para a fundamentação teórica desta pesquisa.

Como se sabe, Mikhail Bakhtin dedicou-se aos estudos de linguagem e de literatura e foi o primeiro a usar a palavra *gênero* com um significado mais amplo, isto é, incluindo nessa designação também os textos empregados nas situações de comunicação do dia-a-dia, baseando-se em uma noção mais abrangente de discurso. Segundo ele, "o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos [...], em um determinado campo da atividade humana" e em "condições específicas e finalidades", portanto, o enunciado é definido como a "unidade da comunicação discursiva" (BAKHTIN, 2003, p. 261, 276), noção que equivale à noção atual de texto.

O autor da *Estética da Criação Verbal* (obra póstuma e não revisada, editada em 1953) afirma ainda que os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada um dos campos da atividade humana por meio do seu "conteúdo temático", do seu "estilo de linguagem" e por sua "construção composicional". Esses três elementos (tema, estilo e estrutura) estão "indissoluvelmente ligados no todo do enunciado" de um determinado campo de utilização da língua, portanto, cada um desses campos "elabora seus tipos *relativamente* estáveis de enunciados", os "gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2003, p. 261-262; ênfase no original). Em outras palavras, Bakhtin elaborou uma teoria no quadro da comunicação verbal, definindo *gênero* a partir de critérios não-lingüísticos.

Num exercício de síntese, para o estudioso, os *gêneros* apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis:

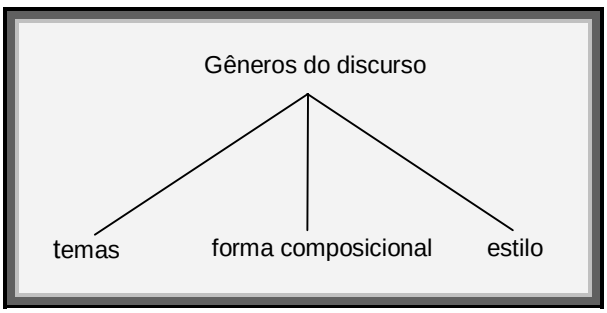

Figura 2 – Dimensões dos gêneros do discurso (ROJO, 2005)

1. os *temas*: conteúdos ideologicamente conformados, comunicáveis por meio do *gênero*;

2. a *forma composicional*: elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao *gênero*;

3. o *estilo*: traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do *gênero*.

Essas três dimensões dos *gêneros* são "determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e sobretudo, para Bakhtin/Voloshinov (1986), pela *apreciação valorativa* do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso" (ROJO, 2005, p. 196; ênfase no original).

Isso posto, percebe-se então, que os seres humanos agem em determinadas *esferas* de atividades (da escola, da política, da igreja, do trabalho em uma construção, em uma indústria, em uma universidade, nas relações de amor, de amizade e assim por diante) fazendo uso da linguagem em forma de enunciados. A riqueza e a diversidade desses atos sociais são infinitas, contudo, organizadas. Nas palavras de Fiorin (2006a), significa que os enunciados

> [...] são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. Essas esferas de ação ocasionam o aparecimento de certos *tipos de enunciados*, que se estabilizam *precariamente* e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividades. Só se age na interação, só se diz no agir e o agir motiva certos *tipos de enunciados*, o que quer dizer que cada esfera de utilização da língua elabora tipos *relativamente* estáveis de enunciados. [...] Conteúdo temático, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação (p. 61-62; ênfase acrescentada).

Os campos de atividades humanas são inúmeros e, por isso, a diversidade dos *gêneros* são consideradas inesgotáveis, inclusive, pela capacidade que eles têm de se ampliar a partir de tipos mais estáveis, isto é, eles não são inovações absolutas, mas se ancoram em outros *gêneros* já existentes. Por conseguinte, vão de um simples diálogo às manifestações lingüísticas mais complexas como as literárias: *contos*, *poemas*, *romances* etc. e as científicas: *dissertações*, *teses* etc., passam pelos relatos familiares: *cartas*, *bilhetes* etc. até as formas mais padronizadas dos documentos oficiais: *relatórios*, *atas*, *ordens militares* etc.

Dessa forma, o *gênero* adequa-se às *esferas* de atividades e, à medida que elas se desenvolvem ou se tornam mais complexas, os *gêneros* diferenciam-se, ganham novos sentidos, pois também estão em constante mudança. Por exemplo,

com o aparecimento da internet, novos *gêneros* surgiram: o *blog*, o *chat*, o *e-mail*, que podem ser considerados uma reformulação do *diário*, do *bate-papo*, da *carta* ou *bilhete* (por isso, o termo "relativamente estáveis" – e não fixos – para a definição desses tipos de enunciados). Logo, também é possível dizer que os *gêneros* surgem dentro de algumas tradições com as quais se relacionam de algum modo.

Dada a extrema heterogeneidade deles, Bakhtin (2003, p. 263) distingue os *gêneros* "primários", advindos da comunicação verbal espontânea, isto é, da vida cotidiana e, por isso, mais simples – mas não unicamente orais –, e os *gêneros* "secundários"[18], que são oriundos de situações de "comunicação cultural mais complexa, mais desenvolvida e mais organizada", tais como, a religiosa, a política, a jurídica, a pedagógica, a artística, a jornalística. Os últimos são *gêneros* predominantemente – mas não exclusivamente – escritos (como os *romances*, as *pesquisas científicas*, os grandes *gêneros* publicitários, os *sermões*, os *discursos parlamentares*, as *autobiografias*, os *editoriais* etc.), formados a partir da incorporação e da reelaboração dos *gêneros* "primários", que perdem sua relação com o seu contexto imediato e se vinculam com os enunciados concretos dos outros. Isso mostra que há uma interdependência dos *gêneros*.

Devido à diversidade de formas e por serem fenômenos históricos ligados à vida social e cultural, são caracterizados muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas distinções lingüísticas e estruturais. Isso esclareceria por que, mesmo não sabendo explicar o conceito de *gênero*, os usuários são capazes de reconhecê-los e operar com eles de forma produtiva[19]. Nas palavras de Bakhtin, os *gêneros* são responsáveis por organizar

> [...] o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o

[18] Faraco (2003), citado por Marcuschi (2006, p. 26), sugere que a distinção bakhtiniana entre gêneros primários e secundários trata-se de uma distinção "entre duas esferas da criação ideológica: *a ideologia do cotidiano* e os *sistemas ideológicos constituídos*" (ênfase no original). São esferas interdependentes e a primeira compreenderia "a totalidade das atividades sócio-ideológicas centradas na vida cotidiana [...] até aqueles [eventos] que se associam diretamente com os sistemas ideológicos constituídos".

[19] Fundamentadas nessa afirmação, Koch e Elias (2006, p. 102) defendem a idéia de que os usuários da língua desenvolvem uma "**competência metagenérica** que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais. É essa **competência** que possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais [...]" (ênfase no original). No parecer de Koch (2004) o contato permanente com os gêneros, com os quais os usuários se defrontam na vida cotidiana, leva-os a desenvolver a referida competência.

> seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (2003, p. 283).

Isso mostra que, quando os falantes estão numa situação de comunicação, a escolha do *gênero* não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de coerções (regularidades ou restrições) dadas pela própria situação de interação verbal: quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade. Esses elementos acabam por condicionar as escolhas do locutor que, tendo ou não consciência, termina fazendo uso do *gênero* mais adequado àquela situação.

Ao mesmo tempo em que a escolha do *gênero* não é completamente espontânea, ele não deve ser considerado uma forma imposta ao usuário. A própria definição de *gênero* proposta por Bakhtin atesta certa estabilidade ou normatividade nas produções verbais dos falantes. Segundo a leitura de Lara,

> [...] o autor deixa claro, desde o início, que essa “invariabilidade” acompanha a dinamicidade da fala, única em sua realização. Em outras palavras, se os gêneros, enquanto entidades sociodiscursivas, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia, eles não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa; ao contrário, são fenômenos, acima de tudo, maleáveis e dinâmicos que surgem, modificam-se e mesmo desaparecem, em função das necessidades e das atividades (relacionadas às diferentes esferas de utilização da língua) presentes numa dada sociedade (2005, p. 3; ênfase no original).

Assim, há que se admitir que o *gênero* está sujeito a forças de caráter individual e sociocultural que resultam em uma tensão entre estabilidade e variabilidade.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2005, p. 19) concebe os *gêneros* como "fenômenos históricos" que estão sujeitos às necessidades socioculturais e às inovações tecnológicas. A quantidade de *gêneros* que se tem hoje em relação a das sociedades que nos antecederam ou que existiram antes da escrita, confirmaria essa assertiva. Por isso, o autor considera que eles "contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia".

Os *gêneros* são dinâmicos até na materialidade lingüística. É possível observar esse fato na linguagem utilizada pelos internautas nos *e-mails, chats* e

blogs: símbolos (*emoticons*) e palavras abreviadas (*vc, tah*), exigência da rapidez de comunicação dos *gêneros* que têm como suporte a internet. Isso demonstra que falar/escrever/*teclar* "não é apenas atualizar um código gramatical vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade" (FARACO, 2003 *apud* MARCUSCHI, 2006, p. 28). Os *gêneros* organizam a fala e a escrita assim como a gramática organiza as formas lingüísticas (BAKHTIN, 2003). Apoiado nessa assertiva, Marcuschi diz que "os gêneros são um tipo de *gramática social*, isto é, uma gramática da enunciação" (MARCUSCHI, 2006, p. 35; ênfase no original).

Outra observação importante nos estudos de Marcuschi sobre os *gêneros* é a de que através deles é possível perceber como se organizam os valores nos diversos setores das atividades humanas ou em alguma célula social, pois, a circulação dos *gêneros textuais* na sociedade mostra "*como* a própria sociedade se organiza em todos os seus aspectos" (ênfase no original). Para o autor, quando o *gênero* envolve o aspecto da escrita, a operação com ele é diversa por quem lê e por quem não lê, possibilitando uma "sócio-análise das relações entre gêneros e letramento" (MARCUSCHI, 2006, p. 30). Nessa concepção, eles também seriam indicadores de relações de poder e fator de hierarquização do poder. Nessa mesma direção, Maingueneau (2005, p. 44) fala de desigualdade social quando "numerosos locutores são desprezados porque não sabem se comunicar com facilidade em certos gêneros de discurso socialmente valorizados". Aqui entra a escola com a sua função de proporcionar ao aluno o contato com esses *gêneros*.

Bhatia (1993), citado por Bezerra (2002, p. 2), também reconhece a existência de relações de poder que se estabelecem à medida que os membros especializados de uma comunidade discursiva dominam melhor as convenções e as restrições impostas pelos *gêneros*. Essa afirmação vem da idéia de que eles são considerados formas de ação social e discursiva.

Feitos os esclarecimentos sobre a noção de *gêneros textuais/discursivos*, daremos, na próxima seção, um breve panorama sobre as vertentes de estudos do *gênero* mais citadas nas pesquisas realizadas no país, a título de verificarmos também o estado da arte sobre esses estudos.

3.2 As vertentes de estudos do gênero: o estado da arte

Além de Bathia, integram a *Escola Norte-Americana ou Nova Retórica*, Miller, Bazerman, Freedman, Freadman, Medway, Coe.

Afora as reflexões de Bakhtin, a fundamentação teórica norte-americana de estudos do *gênero* advém de quatro grandes perspectivas relacionadas ao conhecimento humano e às questões de linguagem: 1) a *Virada retórica*, que propõe a linguagem como ação simbólica; 2) o *Construcionismo Social*, que enfatiza a noção de que o conhecimento é socialmente construído em função das necessidades e metas comuns; 3) as *Versões retóricas da racionalidade*, que privilegiam o contexto no estudo das interações sociais mediadas pelo discurso; e 4) a *Teoria dos Atos de Fala*, que defende a idéia de que as palavras não apenas significam, mas fazem coisas (BUNZEN, 2003, p. 16).

Essa escola fixa seu conceito de *gênero* em critérios pragmáticos, afirmando que esse é a materialização da experiência de seus usuários, por meio da ação levada a cabo em determinado contexto, portanto é "ação retórica tipificada" (CARVALHO, 2005, p. 133). Sua proposição tem como noções-chave a *recorrência* e a *ação retórica*. De acordo com Carvalho, Miller argumenta que

> [...] para uma teoria de gênero, importa o fato de as situações retóricas serem recorrentes: assim, podemos 'tipificá-las' a partir de analogias e semelhanças relevantes. Ao interpretarmos situações novas como sendo similares ou análogas a outras, criamos um *tipo* ao produzir uma resposta retórica a tal situação, [...] situações passíveis de comparação levam a respostas retóricas também comparáveis entre si (*in* CARVALHO, 2005, p. 133; ênfase no original).

Ou seja, para cada situação retórica corresponde um tipo de *ação retórica* realizada através de um *gênero*.

Na esteira dessa proposição, destaca-se a proposta sociorretórica de Swales cuja obra trata de conceitos-chave na análise de *gêneros* em contextos acadêmicos e profissionais. Seus trabalhos visam a desenvolver entre os aprendizes "o conhecimento de gêneros textuais e a capacidade de produzir textos que realizem

de modo bem-sucedido as características do gênero" (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 108), que para ele

> [...] compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões (*rationale*) para o gênero. Essas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e impõem limites à escolha de conteúdo e de estilo (SWALES *apud* SILVA, 2005, p. 3).

Juntamente com Swales e Miller, Bazerman também tem-se dedicado à elaboração de uma teoria de *gênero*, por isso os trabalhos dos três espelham vários pontos de contato. As pesquisas de Bazerman merecem destaque por sua preocupação com o ensino e pela elaboração das noções de *tipificação*, de *conjunto de gêneros*, de *sistema de gêneros* e de *sistemas de atividades*, categorias que ajudam a compreender a produção, a circulação e o uso dos textos que organizam as atividades dos diversos grupos sociais[20]. O autor tem como principal foco de estudo os *gêneros* produzidos na modalidade escrita.

Assim como Miller, o teórico também vê o *gênero* como ação social e, apoiando-se no fenômeno da recorrência e na teoria dos atos de fala de John Austin[21], explicita que uma maneira de coordenar melhor esses atos entre interlocutores é "agir de modo típico, modos facilmente reconhecíveis como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias". Os falantes percebem que, se seguirem padrões comunicativos com os quais outros falantes estão familiarizados, podem reconhecer mais facilmente o que está sendo dito e o que se pretende realizar. Dessa maneira, seguindo formas padronizadas e reconhecíveis da linguagem, é possível antecipar quais serão as reações das pessoas e garantir o sucesso da comunicação. Para o lingüista norte-americano, essas "formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadoras emergem como gêneros" (BAZERMAN, 2005, p. 29).

---

[20] Para mais detalhes, consultar Bazerman (2005).
[21] Os gêneros textuais, na concepção do autor, seriam uma garantia de êxito do nível perlocutório dos atos de fala (BAZERMAN, 2005, p. 25-27).

Aqui no Brasil, principalmente na região sul[22], surgiu uma variedade de trabalhos na área da Lingüística Aplicada dedicados ao estudo de *gêneros*, tomando preferencialmente a vertente norte-americana como fundamentação teórica. Além dos autores citados há pouco, entre produtores de artigos e dissertações, destacam-se[23] os trabalhos sobre: *abstracts* (MOTTA-ROTH; HENDGES, 1996); seção de revisão da literatura (HENDGES, 2001); seção de resultados e discussões em artigos científicos (SILVA, L., 1999); relatos de pesquisa (MARCUZZO, 2006); reportagem jornalística (KINDERMANN, 2003); resenhas acadêmicas (BEZERRA, 2001); resumos de dissertações de mestrado (BIASI-RODRIGUES, 1998); a seção de metodologia em artigos científicos (OLIVEIRA, 2003); reescritura de textos de popularização da ciência (COLUSSI, 2002), artigos acadêmicos (NASCIMENTO, 2002); tradução de artigos científicos (POSSAMAI, 2004); a importância dos gêneros no ensino acadêmico (MOTTA-ROTH, 1999, 2000a, 2000b, 2001); gêneros do jornal (BONINI, 2006).

Também com a atenção voltada para o ensino alicerçado na análise de *gêneros* estão os pesquisadores da chamada *Escola Australiana* ou *Escola de Sidney,* cujo destaque são os estudiosos Martin, Rothery, Christie, Hasan, Kress. Porém, além de se apoiarem no conceito bakhtiniano de *gênero*, seus trabalhos seguem a teoria sistêmica do funcionalismo[24] de Halliday e são direcionados para a análise da relação entre texto e contexto, o estudo da estrutura esquemática do texto em *estágios*, a relação situacional e cultural, e o *gênero*, visto como realização do *registro* (variedades que ocorrem em função do uso que se faz da língua, conforme a situação em que o usuário e o interlocutor estão envolvidos). A grosso modo, essa vertente propõe que o *gênero* é um sistema estruturado em partes, por meios específicos para fins específicos. Segundo Bunzen (2003, p. 2), a *Escola de Sidney* foi "a primeira a relacionar os estudos de *gênero* com o ensino tanto de língua materna quanto estrangeira".

Hasan e Martin, entre outros do grupo, sustentam sua teoria sobre dois conceitos essenciais: o de *gênero* e o de *registro*, associados aos conceitos de *contexto de cultura* e *contexto de situação*, respectivamente. O *registro* estrutura-se

---

[22] Essas pesquisas foram desenvolvidas principalmente na Universidade Federal de Santa Maria e na Universidade do Sul de Santa Catarina, conforme informações de Machado e Cristóvão (2006).
[23] Parte dessas informações foram colhidas em Hemais e Biasi-Rodrigues (2005).
[24] Ver Paveau e Sarfati (2006), Motta-Roth e Heberle (2005).

de acordo com três variáveis do discurso: *campo* (natureza da ação social dos actantes, tipo de ato que está sendo executado), *relação* (conexão entre os actantes, papéis que estes desempenham no discurso) e *modo* (organização e função da linguagem, maneira de transmissão da mensagem). A análise dessas variáveis – campo, relação e modo – explicariam a motivação do falante ao fazer determinadas escolhas, inclusive de *gênero*.

Martin (1992), ao caracterizar o *gênero*, fundamenta-se em dois pressupostos de Halliday: 1) o texto é organizado em *estágios*, posto que não seja possível transmitir todos os significados simultaneamente; e 2) *registro* é o contexto de situação relacionado à situação imediata de realização do texto. O registro funciona como forma de expressão do *gênero*, da mesma maneira que a linguagem funciona como expressão do *registro*. Portanto, Martin propõe que o *gênero* compreende um processo social orientado para um objetivo, estrutura-se em *estágios* (que têm uma função dentro do *gênero*) e é realizado pelo *registro*. O pesquisador enfatiza também que a "cultura é um sistema de gêneros e, portanto, de processos sociais [...], o acesso de um falante ao gênero seria mediado pelos diversos discursos das etnias, classes sociais, sexo, geração" (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 34).

Dessa maneira, quando os usuários da língua produzem um texto (oral ou escrito), as escolhas que fazem referentes ao *registro* dependem do *contexto de situação*, e as escolhas em relação ao *gênero* estão condicionadas ao *contexto de cultura*. Ou seja, as escolhas lingüísticas são determinadas socialmente pela interação entre *contexto de cultura* e *contexto de situação*. Em outras palavras, nos textos existe a relação gênero-registro-linguagem, e o *gênero* é "uma atividade proposital, orientada a um objetivo, desenvolvida em etapas, na qual os falantes se envolvem como membros de nossa cultura [...]" (BUNZEN, 2003, p. 5).

A análise dos estágios do texto e dos motivos que refletem as escolhas do falante levou os pesquisadores da *Escola de Sidney* a preocuparem-se principalmente com o ensino de *gêneros* e suas características textuais e lingüísticas, o que possibilitou a estruturação de uma pedagogia visível e mais centrada no professor e nos objetos de ensino[25]. Essa pedagogia tem como objetivo a produção de *gêneros* para todas as disciplinas escolares. A base desse posicionamento está na crença de que, aprendendo os *gêneros* escritos mais

[25] Para mais informações, consultar Bunzen (2003), Meurer, Bonini e Mota-Roth (2005).

valorizados na *esfera* de atividade da escola (*resumos*, *relatos*, *explicações didáticas* etc.), os alunos adquirirão novos conhecimentos e estarão num mesmo patamar de acesso à aprendizagem.

Os estudos da *Escola Australiana* também adentraram as universidades do sul do Brasil como uma outra opção teórico-metodológica para a análise de *gêneros*. Nessa perspectiva, podem ser citados os trabalhos sobre: o processo da escritura da redação de vestibular (PILAR, 2000); análise de textos de vídeos institucionais (VIAN JR., 1997); análise do gênero textual anúncio pessoal eletrônico (PRADO, 2002); o gênero entrevista de emprego em cursos livres de línguas (MARZARI, 2005); o gênero *homepage* pessoal (MARSHALL, 2005); contribuições da análise de gênero para o estudo de conceitos de linguagem em livros didáticos e no discurso de professoras de inglês (TICKS, 2003); o gênero editorial (REBELO, 1999), o discurso na mídia para adolescentes (PINHEIRO, 1998).

A terceira vertente de estudos do *gênero* que encontramos é a chamada *Escola de Genebra* ou *Escola Suíça*, formada por Bronckart, Schneuwly, Dolz, Pasquier, Haller, entre outros. Esses pesquisadores também vêem o *gênero* dentro da perspectiva bakhtiniana e os concebem como práticas sociais de interação que se configuram em função dos propósitos comunicativos e variam de acordo com a situação comunicativa e com as convenções estabelecidas nas diferentes comunidades discursivas. Esses estudiosos da linha socioconstrutivista defendem que "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas" (BRONCKART, 2003, p. 103), ou seja, "os gêneros são instrumentos de que a sociedade humana dispõe para atuar nos diferentes domínios da atividade humana e para legitimar a sua prática discursiva" (BIASI-RODRIGUES, 2004, p. 3).

Para Bronckart, os *gêneros* são maneiras de se fazer os textos que estão ligadas a objetivos sociais. Com base nesse pressuposto, afirma que qualquer usuário da língua é capaz de reconhecer e classificar os textos existentes em seu meio social através de rótulos mais ou menos padronizados. Os textos em uso corrente na sociedade serão, conseqüentemente, modelos de referência para o usuário da língua. A sua interpretação da situação de comunicação, seus objetivos, suas necessidades temáticas, o lugar social e os papéis dos participantes, bem

como a própria prática social na qual se encontram, levarão o agente produtor a escolher, no intertexto, o *gênero* que lhe parecer adequado à determinada situação.

Schneuwly e Dolz, companheiros de pesquisa de Bronckart, têm dado atenção especial à questão dos *gêneros* e do seu papel na didática de línguas, principalmente, no ensino de língua materna. Por isso, seus trabalhos são de aplicação desse conceito no ensino e no desenvolvimento da linguagem partindo da premissa de que o aprendizado dela se dá no espaço entre as práticas e as atividades de linguagem (inspiração vygotskyana). Segundo eles, é "através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74).

Sob esse ponto de vista, os *gêneros* seriam um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Dessa maneira, os dois pesquisadores os tomam como *instrumentos* que possibilitam a comunicação e a aprendizagem baseados no fato de que os usuários da língua, membros de uma comunidade cultural, elaboram e reconhecem textos empíricos (*fábulas*, *conferências*, *entrevistas*, *debates* etc.) como "formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediárias entre o enunciador e o destinatário". Completando a definição dos autores,

> [...] o gênero é um instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende diferentes níveis. Eis por que, às vezes, o chamamos de "megainstrumento" [configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos, sobretudo lingüísticos, mas também paralingüísticos], para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos [...]. Mas fundamentalmente se trata de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular (SCHNEUWLY, 2004a, p. 28; DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 170-171; ênfase no original).

Com vistas nessa leitura[26] do conceito de *gêneros* e nas proposições de Bronckart (2003), Schneuwly e Dolz (2004) falam na elaboração de *modelos didáticos de gêneros* e, a partir deles, no estabelecimento de *seqüências didáticas* como proposta de estudo desse conceito nas escolas.

---

[26] Matencio (2006) afirma que essa retomada da perspectiva bakhtiniana, efetuada por Schneuwly, representa não apenas uma síntese adequada da noção de gêneros do discurso nos estudos de Bakhtin, mas também avança em relação a essa proposta.

No procedimento desenvolvido, *seqüência didática* é "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97) de acordo com o nível de conhecimento e necessidades do aprendiz. A sua finalidade é a de contribuir para que o aluno adquira o domínio de um *gênero*, dando-lhe a possibilidade de se expressar de maneira adequada numa dada situação de comunicação.

As pesquisas da *Escola de Genebra* têm influenciado bastante as propostas pedagógicas[27] e pesquisas brasileiras, principalmente de pesquisadores de Lingüística Aplicada. Entre essas podem ser citadas as pesquisas sobre: construção de modelos didáticos de gêneros (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006); resumo escolar, resumo e resenha (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005, 2004a e 2004b); diário de leituras, avaliação de material didático, análise de textos de alunos (MACHADO, 2005, 2003 e 1998); texto de opinião (SOUZA, 2003); construção de objetos de análise para assessorar professores, bem como trabalhos direcionados à formação deles (POMPÍLIO *et al*., 2000; CRISTÓVÃO, 2005a, 2005b, 2002a); análise de material didático (CRISTÓVÃO, 2001); quarta capa (CRISTÓVÃO, 2002b); gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos, projetos pedagógicos para produção escrita nas aulas de língua portuguesa, leitura e produção de gêneros discursivos (LOPES-ROSSI, 2006), letramento digital (ROJO, 2006b); transposição didática no ensino superior (MAGALHÃES-ALMEIDA, 2000); critérios para a construção de uma seqüência didática (ROSENBLAT, 2000); artigo jornalístico (RODRIGUES, 2000); artigo de opinião (BRÄKLING, 2000); construção de títulos em gêneros diversos (COSTA, 2001).

A Análise do Discurso de linha francesa (AD) é outra vertente de estudos, citada no Brasil, que tem-se valido da noção de *gênero* em seu quadro de pesquisas. Em particular, focalizaremos os estudos de Maingueneau.

Para ele, *gêneros de discurso* são "dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes" (MAINGUENEAU, 2005, p. 61). Isso quer dizer que eles não se encontram à disposição do locutor para que ele molde seu enunciado nessas formas. Os *gêneros*

[27] Nos próprios PCN de LP (BRASIL, 1998b), é sugerida a adoção de organizações didáticas diferenciadas e alternativas, tais como projetos, módulos didáticos e seqüências didáticas.

são submetidos a um conjunto de condições de êxito: 1) uma *finalidade reconhecida* (modificação da situação de interlocução); 2) o *estatuto de parceiros legítimos* (definição dos papéis de enunciador e co-enunciador); 3) o *lugar e o momento legítimos* (local e instante constitutivos); 4) um *suporte material* (transporte, portador, *midiologia*); e 5) uma *organização textual* (modos de estruturação e encadeamento).

Assim, a categoria *gênero do discurso*, no âmbito da AD, tem sido comumente definida a partir de critérios situacionais: o tipo de atores que estão implicados, as circunstâncias da comunicação, o canal utilizado etc., ou seja, ela "designa dispositivos de comunicação sócio-historicamente definidos e elaborados" (MAINGUENEAU, 2004, p. 45), pois “os gêneros de discurso pertencem a diversos tipos de discurso associados a vastos setores de atividade social” (2005, p. 61). Essa questão está associada a uma *cena enunciativa* na qual os textos estão inseridos. Ao dizer que os textos estão inseridos em uma *cena enunciativa*, Maingueneau (2005) propõe uma tripla interpelação: a *cena englobante* (corresponde ao tipo de discurso), a *cena genérica* (corresponde a um *gênero*, a uma instituição discursiva) e a *cenografia* (não é imposta pelo *gênero*, mas constituída pelo próprio texto). Segundo o autor, a classificação dos *gêneros* ocorre a partir da relação estabelecida entre a cena genérica e a cenografia.

Sob essa perspectiva, o pesquisador francês (2004, p. 50-53) propõe quatro modos de genericidade instituída, que vão do mais padronizado ao mais criativo. No modo I, situam-se *gêneros* instituídos que não estão (ou estão pouco) sujeitos à variação. Entre eles, estão *catálogo telefônico*, *registros de cartório*, *fichas administrativas* etc. O modo II inclui *gêneros* que seguem um conjunto de regularidades, porém, toleram desvios, por exemplo, um *programa político-eleitoral* em forma de *carta* ou um *guia de viagens* apresentado como uma *conversa* entre amigos. O modo III implica *gêneros* que instigam a inovação, como *publicidades*, *músicas* e *programas de TV*. Por último, no modo IV, encontram-se os *gêneros* propriamente autorais, os *literários*.

Por esse viés, é possível falar em *intertextualidade intergêneros*[28] (MARCUSCHI, 2005). Isto é, transgressões a que os *gêneros* estão sujeitos, caracterizadas por uma *hibridização* ou mescla de funções e formas de *gêneros* diversos num dado *gênero*, em que um assume a função ou a forma de outro (por

[28] Ver também Lara (2005), Mari e Silveira (2004).

exemplo, um *anúncio publicitário* com a forma de uma *carta*). Os *gêneros* mais sujeitos a essas transgressões seriam os classificados nos modos I e II propostos por Maingueneau. Lembramos ainda que essa hibridização somente é possível devido à relativa estabilidade desses enunciados (BAKHTIN, 2003).

Portanto, para além das regularidades que os caracterizam e que permitem aos usuários reconhecê-los e operar com eles, os *gêneros* são também suscetíveis a transgressões, ou, por outra, a quebras ou desvios no conjunto de suas regularidades ou restrições, através da mescla de um *gênero* com outro. É bastante comum que em determinada prática social se apresentem *gêneros* pertencentes a outras molduras comunicativas, pois, como entidades sociodiscursivas e formas de ação social, os *gêneros* não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa do sujeito falante.

A utilização de *gêneros* híbridos tem como conseqüência uma quebra de expectativa (ou ruptura de contrato[29]) que afeta o leitor/interlocutor, gerando determinados efeitos de sentido que, a princípio, caracterizam uma forma de chamar a atenção para aquilo que se deseja comunicar ou, semioticamente falando, pode ser entendida como uma "estratégia de sustentação da atenção" (HERNANDES, 2005, p. 50), utilizada na tentativa de prender o leitor ao texto, uma forma de manipulação que visa a alguma atitude do interlocutor[30]. A idéia de transgressão (ou de *intertextualidade intergêneros*) passa por uma quebra ou pela ruptura (desvio, deslocamento) de algum componente do conjunto de restrições – ou de regularidades – inerentes a um dado *gênero*.

Marcuschi (2005) esclarece ainda que o aspecto que designará o *gênero* híbrido é, basicamente, o seu propósito e não a forma, visto que a noção de *gênero* privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural.

No ensino, a abordagem dos *gêneros* sob a ótica da transgressão ou *intertextualidade intergêneros* seria interessante e profícua, pois o aluno, percebendo os desvios ou quebra das regularidades presentes em um determinado texto, aprenderia as características e regularidades dos *gêneros* envolvidos nesse

---

[29] Cf. Charaudeau (2004).

[30] Para mais detalhes, ver em Brun (2007) a análise de um anúncio publicitário em que ocorre intertextualidade intergêneros.

processo, tornando-se um leitor mais eficiente, que percebe os efeitos de sentido propostos pelo interlocutor.

Com referência a trabalhos envolvendo a noção de *gêneros* no quadro da AD, além do destaque para a obra *Gêneros: reflexões em análise do discurso* (MACHADO; MELLO, 2004) que reúne 22 artigos de pesquisadores do Núcleo de Análise do Discurso, da UFMG, citamos também, entre outros, os estudos sobre: *coluna feminina* (BRITO, 2005); *artigo e ensaio* (PENA, 2006), *monografia acadêmica* (CABRAL, 2006); *notícia* (SANTOS, 2006); as artes cênicas como gêneros transgressivos (CORDEIRO, 2006).

Antes de passarmos à próxima seção, cabe lembrar que há outros grupos de pesquisa que enfocam o ensino de língua materna através dos *gêneros*, como o grupo do *Reino Unido* (WRAY, LEWIS) e a perspectiva da *Análise Crítica do Discurso* (FAIRCLOUGH, KRESS), mas que não foram alvo da explanação feita há pouco, pois optamos pelos grupos mais citados pelos pesquisadores brasileiros, conforme dissemos anteriormente.

Dessa feita, terminadas as considerações a respeito do *gênero* e de algumas vertentes teóricas que o estudam, passaremos a examinar o conceito de *tipos de textos* e a sua relação com os *gêneros*.

4 O gênero e o tipo: encontros e desencontros

Várias pesquisas têm sido dedicadas ao estudo das *tipologias de texto* tanto no campo da didática da língua como no domínio da literatura. Embora a investigação de classificações tipológicas seja mais limitada[31] na primeira que na segunda, será justamente naquela que este trabalho se concentrará. Assim, aqui, serão abordadas algumas *tipologias* estudadas pela Lingüística. Para tanto, nesta seção, apresentaremos uma distinção entre as noções de *tipo de texto* e *gênero discursivo/textual*, de natureza teórico-metodológica, pois a questão que se coloca

[31] Na opinião de Brandão (2001, p. 21), isso ocorre porque "os lingüistas têm muitas vezes expresso uma certa desconfiança em relação a toda tipologização de textos, por lhes parecer um domínio extremamente delicado".

em torno de tais noções não é apenas de ordem terminológica, mas também de ordem conceitual.

A título de ilustração, recortamos um exemplo em que essa questão aparece bem clara. Para uma rápida análise e comparação, constam dos excertos abaixo uma proposta de redação extraída da prova[32] do processo seletivo do Concurso Vestibular 2006 da Unicamp e outra da UFG, respectivamente representadas nos Quadros 5 e 6. Em virtude da extensão dos enunciados, reproduzimos parte deles, porém eles podem ser vistos na íntegra nos ANEXOS B e C.

Nestas propostas, vamos nos ater somente às formas como estão enunciados os objetos com os quais os candidatos deverão lidar.

Vestibular Unicamp – prova de REDAÇÃO
ORIENTAÇÃO GERAL: LEIA ATENTAMENTE Proposta: Escolha uma das três propostas para a redação (*dissertação*, *narração* ou *carta*) e assinale sua escolha no alto da página de resposta. Cada proposta faz um recorte do tema geral da prova (MEIOS DE TRANSPORTE), que deve ser trabalhado de acordo com as instruções específicas. [...] ATENÇÃO – Sua redação será anulada se você fugir ao recorte temático da proposta escolhida; e/ou desconsiderar a coletânea; e/ou não atender ao *tipo de texto* da proposta escolhida (UNICAMP, vestibular, 2006, ênfase acrescentada).

Quadro 5 – Proposta de redação do vestibular da Unicamp/2006

[32]Disponíveis em <http://www.convest.unicamp.br/vest_anteriores/vest2006.html>; e <http://www.vestibular.ufg.br/ps2007/anteriores.html.>, respectivamente.

Vestibular UFG – REDAÇÃO - Instruções
A prova de Redação apresenta três propostas de construção textual. Para produzir o seu texto, você deve escolher um dos *gêneros* indicados abaixo: **A – artigo de divulgação científica** O *artigo de divulgação científica* traz, numa linguagem acessível ao grande público, reflexões a respeito de determinado tema investigado por uma comunidade científica. Geralmente, as opiniões de estudiosos e os resultados das investigações se complementam ou se opõem. Esse *gênero* se constitui a partir de uma seleção de informações e comentários relevantes para se ter uma visão geral acerca do tema. No texto, predominam *seqüências* expositivo-argumentativas. [...] **B – crônica** A *crônica* pode apresentar tanto características de um texto literário quanto de um texto jornalístico. Impressões a respeito de fatos ou de situações do cotidiano são recriadas em um texto que objetiva divertir o leitor e/ou trazer uma análise crítica. Nesse *gênero*, predominantemente narrativo-expositivo, o narrador pode ser participante ou não da história. [...] **C – carta aberta** O *gênero carta aberta* manifesta publicamente, via meios de comunicação de massa, a opinião de um grupo de pessoas a respeito de um problema. A intenção é persuadir o interlocutor a tomar consciência do problema e se mobilizar para solucioná-lo. O texto denuncia e analisa os fatos, sugere e reivindica ações resolutivas. A construção da imagem do interlocutor e estratégias de convencimento determinam a predominância no texto de aspectos de natureza expositivo argumentativa. [...] (UFG, vestibular 2006; ênfase acrescentada)

Quadro 6 – **Proposta de redação do vestibular da UFG/2006**

Ressaltamos na primeira proposta (Quadro 5) a seleção assistemática de *categorias tipológicas*, ou seja, de *tipos de texto* (*dissertação*, *narração*) e, ao mesmo tempo, de *gênero* (*carta*). A advertência sobre a anulação da prova também faz referência ao não atendimento ao *tipo de texto* (e não ao *gênero*). Vale lembrar que a *dissertação* também é solicitada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que a Comissão de Vestibular da Unicamp aceita 20% da nota da prova de Conhecimentos Gerais desses exame para compor a nota final do vestibular, desde que o candidato não tire nota zero na prova de Redação do ENEM[33].

Contrariamente, na segunda proposta (Quadro 6) isso não acontece, pois é solicitado ao candidato que produza *gêneros* (*artigo de divulgação científica*, *crônica* e *carta aberta*), caracterizando-os e, inclusive, sinalizando os *tipos de texto* (seqüências) predominantes em cada um.

[33] Informações no *site* <http://www.convest.unicamp.br/vest2008/download/manual2008.pdf>.

Exemplo como esse do Quadro 5 poderia multiplicar-se, todavia, o citado já é suficiente para o objetivo pretendido, que é, além de mostrar a confusão terminológica, evidenciar que a *tipologia* apresentada, mediante os nomes indicados – *dissertação*, *narração* e *carta* – parece conferir a esses elementos um mesmo estatuto e noção quanto à natureza do texto, isto é, sugere que eles se definem de igual maneira em relação a uma mesma base *tipológica*, ou seja, coloca *tipo de texto* e *gênero discursivo/textual* num mesmo patamar.

Durante a revisão da literatura sobre o assunto, também foram encontrados trabalhos de classificação de *gêneros*, nomeados como *tipos textuais*, em que aparecem mescladas sob uma mesma rubrica propriedades internas à constituição dos textos, modelos cognitivos ou esquemas formais, *tipos de seqüências textuais*, atitude enunciativa que o locutor assume em relação ao objeto do dizer e ao seu interlocutor, portadores (*suportes*) de *gêneros*, *esferas* (domínios) de ações sociais em que se inscrevem os *gêneros*.

Conforme o exposto, problemas com a nomenclatura equivocada podem ser encontrados também em trabalhos acadêmicos, nos quais se apresenta ainda mais um agravante: dependendo do *corpus* de análise utilizado, bem como das teorias de linguagem empregadas – inclusive à luz de pressupostos diversos e conceitos que se misturam –, a noção de *tipo textual* (e de *gêneros*) encarna valores diversos.

Da mesma maneira como foram encontradas nomenclaturas diversas para os *gêneros* e outros elementos que estão afinados com essa teoria, com os *tipos textuais* não foi diferente. No Quadro 7, é possível visualizar uma amostra dessa terminologia diversificada e alguns dos pesquisadores que a utiliza.

Terminologia	Pesquisador
• tipos de textos/textuais	Marcuschi, Travaglia, Koch, Rojo, Brait
• tipos de discursos	Bronckart
• seqüências textuais	Adam
• modalidades discursivas	Baltar
• formas de enunciados	Costa
• pré-gêneros	Swales
• modos retóricos	Fairclough
• modalidades retóricas	Meurer
• modos de organização do discurso	Charaudeau

Quadro 7 – Terminologia utilizada para designar tipos de textos

Voltando à noção de *gênero*, de acordo com os teóricos vistos na seção anterior, ao se considerar o *texto* como a materialização do *discurso*, quando se fala em *gêneros discursivos/textuais*, eles são tomados como fenômenos históricos profundamente vinculados à vida social e cultural. Assim sendo, os *gêneros* surgem da necessidade da comunicação humana e organizam as ações comunicativas do cotidiano. Em outras palavras, os *gêneros* originam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem, são, dessa maneira, práticas sociodiscursivas.

Logo, sob a rubrica *gênero* estão todos os textos concebidos socialmente nas mais diversas comunidades lingüísticas, conseqüentemente, em número ilimitado, por exemplo: *telefonemas*, *atas de reunião*, *e-mails*, *romances*, *mensagens de celular* (*torpedos*), *anúncios publicitários*, *catecismos*, *cartas*, *editoriais de jornais e revistas*, *bulas de remédio*, *contas de telefone*, *resenhas*, *entrevistas*, *diários*, *crônicas*, *palestras*, *propagandas eleitorais*, *encíclicas*, *lendas*, *novelas*, *cultos religiosos*, *passagens aéreas*, *biografias*, *sermões*, *poemas*, *conferências* etc.

Todos esses textos que nomeamos no dia-a-dia e circulam socialmente, que são produzidos dentro de situações específicas e dependem da "apreciação valorativa" (BAKHTIN, 1986) do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) (os *gêneros*), possuem uma estrutura pré-definida composta por um ou mais *tipos de textos* (nesse último caso, com a predominância de um deles) formados por *seqüências tipológicas* (ADAM, 1992) que, diferentemente dos *gêneros*, são em número limitado: *narrativo*, *descritivo*, *argumentativo*, *injuntivo*, *expositivo* e *dialogal*.

Nesse sentido, os *gêneros* não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua *situação de produção*, dentro de um contexto sócio-histórico[34], diferentemente das estruturas e *tipos textuais* que, além de entrarem na composição, auxiliam na concretização e no estilo deles. Ou seja, para identificar um *gênero*, analisá-lo ou determinar sua função, não basta, apenas, conhecer os *tipos textuais* que o estruturam.

Neste trabalho, a orientação tipológica que será abordada é a tradicional, isto é, aquela fundamentada em reflexões sobre os esquemas globais (superestruturas)

[34] Retornando à prova de redação do vestibular da UFG (Quadro 6), citada há pouco, pode-se verificar (ANEXO C) que, hipoteticamente, são dadas ao candidato as situações de produção de cada um dos gêneros colocados a sua escolha para que ele produza seu texto.

atualizados nos textos (*descrição*, *narração*, *argumentação*, *exposição*, *injunção* e *dialogal*), pois é a encontrada com mais freqüência nos *livros didáticos*[35].

Feitos esses esclarecimentos, veremos a seguir que as *tipologias textuais* variaram ao longo do tempo e de acordo com os objetivos de estudo. Em princípio, elas são propostas para um melhor entendimento dos princípios que regem a organização textual.

4.1 Tipos de texto: várias abordagens no decorrer do tempo

Da mesma maneira como se busca enquadrar as vertentes de estudos do *gênero* em linhas teóricas distintas, com base em suas fundamentações, as propostas de classificação tipológica também não são fechadas e dependem do objeto de estudo. Brandão (2001), por exemplo, reconhecendo que toda *tipologia* apresenta problemas, ou porque são restritas ou porque amplas demais, aponta pelo menos quatro tipos de classificações no campo da Lingüística: 1) as *tipologias funcionais* – fundadas sobre o estudo das funções dos discursos; 2) as *tipologias enunciativas* – baseadas na influência das condições de enunciação sobre a organização discursiva; 3) as *tipologias cognitivas* – estruturadas a partir da organização cognitiva, pré-lingüística, subjacente à organização de certas seqüências lingüísticas; e 4) a *tipologia sociointeracionista* – fundamentada na teoria de que o enunciado é produto da interação social, em que cada palavra é definida como produto de trocas sociais.

Enquanto há *tipologias* que se enquadram perfeitamente em um desses critérios, como é o caso, por exemplo, de Vanoye (tipologia funcional), de Adam e de Werlich (tipologia cognitiva); de Bronckart (tipologia enunciativa), há outras que conjugam mais de um critério, como a *tipologia* sugerida por Travaglia, ou a de Koch e Fávero; fato compreensível devido ao caráter heterogêneo e complexo do objeto texto.

---

[35] Para um maior aprofundamento sobre outras tipologias, consultar Silva, J. (1995 e 1999), Koch e Fávero (1987), Brandão (2001).

Em um retrospecto sobre *tipologias de texto*, Dick (1999) revela que, classicamente, os três tipos de composição escrita eram *descrição*, *narração* e *dissertação*. Já nos anos de 1970, os manuais de redação os reduziram para *narração* e *dissertação*.

Werlich (1973) propôs uma *tipologia* apoiada em "categorias conceituais ligadas ao espaço (*descrição*), ao tempo (*narração*), à análise e síntese de representações conceituais (*exposição*), à tomada de posição (*argumentação*) e à previsão de comportamento (*instrução*)" (DICK, 1999, p. 42).

Ainda de acordo com Dick (1999), em 1981, as mensagens passaram a ser classificadas de acordo com as funções romanjakobsonianas da linguagem, era a classificação comunicacional proposta por Vanoye: *referencial*, *expressiva*, *conativa*, *fática*, *metalingüística* e *poética*.

No ano de 1987, surgem os estudos lingüísticos de Jean-Michel Adam que procedia a uma *tipificação* dos textos baseada em *estruturas seqüenciais*, sendo elas: a *narrativa*, a *injuntivo-instrucional*, a *descritiva*, a *argumentativa*, a *explicativo-expositiva*, a *dialogal-conversacional* e a *poético-autotélica*. Em 1992, o autor revisa essa *tipologia* e a reduz para: *narrativa*, *descritiva*, *explicativa*, *argumentativa* e *dialogal*. A *seqüência textual* é caracterizada nesse caso como um dos mecanismos de textualização, explicado por Bonini como

> [...] um conjunto de proposições psicológicas que se estabilizaram como recurso composicional de vários gêneros. O fato de ser lingüisticamente estável é que possibilita sua determinação (mais facilmente em relação ao gênero), embora ela também ocorra de modo heterogêneo nas realizações textuais (2005, p. 208).

Adam propõe que as *seqüências* constituem *protótipos*, no sentido cognitivista do termo, isto é, são modelos abstratos que os produtores e receptores de texto dispõem, são esquemas em interação dentro de um *gênero*.

Ainda que tenha sido a partir dessa proposta teórica que a noção de *seqüência* ou *tipo textual* tenha ganhado credibilidade e passado a integrar os debates acadêmicos como um conceito mais ou menos estabilizado, ela tem seus pontos fracos. Entre eles, ressaltamos o fato de o teórico considerar o *gênero* primário como *seqüência*, uma vez que Bakhtin não propõe o *gênero* primário como

uma forma mais estável que o *gênero* secundário. A diferença entre eles, conforme visto anteriormente, está na complexidade da enunciação, sendo o primeiro mais simples que o segundo.

Examinando a teoria das *seqüências textuais*, Bronckart (2003, p. 233) contesta o estatuto de protótipo que Adam lhes atribui. Para aquele, protótipos não são modelos cognitivos, procedentes de uma competência textual[36] biologicamente fundada, mas "construtos teóricos" advindos da "experiência do intertexto" em suas dimensões práticas e históricas e que, por isso, podem modificar-se permanentemente.

Para Bronckart (2003, p. 138-139, 217), os segmentos constitutivos de um *gênero* devem ser considerados "tipos lingüísticos", isto é, "formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso". Como dependem da gama de recursos morfossintáticos de uma língua, são, necessariamente, em número limitado. Já os chamados "tipos de discurso" (pois, o teórico entende por discursos, os diferentes segmentos que entram na composição de um *gênero*) constituem os elementos fundamentais da infra-estrutura geral dos textos e são resultado de operações discursivas. Essa infra-estrutura também se caracteriza pela "organização seqüencial ou linear do conteúdo temático".

De acordo com estudo de Machado (2005) sobre a teoria de Bronckart, as *seqüências textuais* (Adam) seriam uma outra forma de *planificação* que organizariam os conteúdos dos diferentes *tipos de discursos*, sumarizados pelo teórico em quatro tipos básicos, dispostos em dois eixos: 1) *eixo do expor*: discurso interativo e discurso teórico; 2) *eixo do narrar*: discurso relato interativo e narração.

Uma outra observação de Machado (2005, p. 243) é o fato de que os termos utilizados nessa teoria "têm gerado uma série de problemas de interpretação desse conceito, uma vez que conhecimentos oriundos de outras teorias podem levar a inferências inadequadas".

Também em 1987, surgia no Brasil um estudo de Koch e Fávero com o objetivo de contribuir para uma teoria textual. Em seu trabalho, as autoras

---

[36] Bronckart (2003) não aceita a idéia de que os seres humanos sejam dotados de uma competência textual inata, concepção inspirada na gramática gerativa (Chomsky), pois, para ele, isso negaria a dimensão sócio-histórica primeira da textualidade, postulada pelo interacionismo sociodiscursivo defendido pelo autor.

reconhecem que "uma tipologia do texto deve ser articulada a uma tipologia do discurso" e que "a escolha de uma tipologia não se faz em abstrato, mas depende dos objetivos específicos da análise que se pretenda empreender" (p. 3). Sob esse aspecto, afirmam que uma *tipologia* do discurso se baseia em critérios ligados às *condições de produção* dos discursos e às diversas formações discursivas em que podem estar inseridos.

Com base nessa assertiva, a *tipologia* de base proposta foi: *tipo narrativo*, *descritivo*, *expositivo* ou *explicativo*, *argumentativo* stricto sensu, *injuntivo* ou *diretivo* e *preditivo*. Para concebê-la, as autoras apoiaram-se em três dimensões interdependentes: 1) *dimensão pragmática*: diz respeito aos macroatos de fala que o texto realiza e aos diversos modos de atualização em situações comunicativas; 2) *dimensão esquemática global*: modelos cognitivos ou esquemas formais, culturalmente adquiridos (superestruturas); 3) *dimensão lingüística de superfície*: marcas encontradas no texto que facilitam ao alocutário o esforço de compreensão, permitindo-lhe formular, a partir delas, hipóteses sobre o *tipo de texto* (KOCH; FÁVERO, 1987, p. 5-8). Nessa formulação, as autoras partem dos *tipos* para chegar aos *gêneros*.

Comungando com a opinião de Koch e Fávero, Travaglia, outro pesquisador brasileiro, também afirma que "a proposição de uma tipologia se faz sempre em função de um objetivo de análise e/ou trabalho e da natureza do material textual que temos e é construída com base em um critério ou alguns critérios conjugados" e propõe os *tipos descritivo*, *narrativo*, *dissertativo*, *injuntivo*, *argumentativo* e *preditivo*. Segundo ele, "temos, dentro dos estudos sobre tipologia, uma infinidade de *tipologias* criadas e propostas para diferentes fins de análise e/ou de uso prático" (TRAVAGLIA, 2002, p. 204; ênfase no original).

Posteriormente, o pesquisador cunha o termo "tipelemento" com o qual designa "classes de elementos tipológicos de naturezas distintas [...] que mantêm entre si relações específicas que devem ser consideradas ao se estruturar e propor tipologias, para não alinhar, num mesmo plano, elementos de naturezas diferentes e distintas [...]". Na sua visão, são três os *tipelementos*: *tipo*, *gênero* e *espécie*. O que caracteriza essas categorias de texto são cinco parâmetros: "conteúdo temático, estrutura composicional, estilo, objetivo e condições de produção" (TRAVAGLIA, 2006a, p. 4, 10).

Para o autor, o *tipo* é responsável por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução e são: *descrição*, *narração*, *dissertação*, *injunção*, *texto argumentativo* stricto sensu e *argumentativo não*-stricto sensu, *texto preditivo* e *não preditivo*, *texto do mundo comentado* e do *mundo narrado*, *texto lírico*, *épico/narrativo* e *dramático*. Como se percebe, em relação à sua proposta anterior, aumentaram os *tipos de texto*, foram incorporadas as teorias sobre *tempos verbais*, de Weinrich[37], as idéias de Koch e Fávero, e os *gêneros* tradicionalmente literários passaram a ser considerados *tipos*.

Por sua vez, o *gênero* é identificado e caracteriza-se por exercer uma função social específica de natureza comunicativa. Travaglia exemplifica essa categoria com a *novela*, o *conto*, a *certidão*, o *atestado*, a *correspondência*, o *oratório* etc.

Já a *espécie* é vista pelos seus aspectos formais da estrutura e da superfície lingüística e/ou por aspectos de conteúdo. São exemplos de *espécie*: *carta*, *telegrama*, *ofício*, *memorando*, *soneto*, *balada*, *haicai*, *históricos*, *regionalistas*, *indianistas*, *ficção científica* etc. Parece que essa categoria é a mais controversa, pois a definição vale tanto para *tipo* como para *gênero*, segundo as teorias vistas anteriormente, e os exemplos apontados são de *gêneros* (*carta*, *ofício*, *haicai* etc.) e de *domínios de gêneros* (*históricos*, *regionalistas* etc.), segundo outras teorias afins.

Travaglia esclarece ainda que não há uma relação de hierarquia entre essas categorias, apenas uma correlação entre elas.

Com esses estudos, o pesquisador objetiva "a construção de uma teoria tipológica geral de textos", considerada por ele uma "necessidade epistemológica", pois

> [...] há nos estudos para estabelecimento de tipologias de discurso e/ou texto, uma diversidade de teorias e abordagens (literária, lingüística, antropológica, psicológica, pedagógica), de parâmetros e critérios no estabelecimento das mais diferentes tipologias com os mais diversos fins. De tudo isto tem nascido um mal estar classificatório que, podemos dizer, advém basicamente da inexistência de uma teoria tipológica geral que organize todo este "furor" tipológico; e do encontro das diferentes abordagens e conseqüentes metalinguagens que, muitas vezes, se utilizam dos mesmos termos para referir conceitos tipológicos diversos (TRAVAGLIA, no prelo; ênfase no original).

[37] Cf. Koch (2002).

Como é possível notar, o pesquisador propõe uma terminologia semelhante à utilizada nas ciências biológicas (*tipo*, *gênero* e *espécie*). Da mesma forma que Machado (2005) vê problemas quanto aos termos propostos por Bronckart, parece-nos que a nomenclatura – e mesmo os conceitos – lançada(os) por Travaglia podem gerar dificuldades de interpretação e inferências inadequadas, pois ela(es) também se confunde(m) com as proposições já cristalizadas de outras teorias.

Mais um estudo, com o objetivo de esclarecer as diferenças entre *tipos* e *gêneros*, é o de Marcuschi (2005), outro estudioso do assunto no Brasil, em que compara as características de ambas as categorias resumindo-as conforme o Quadro 8:

Tipos textuais	Gêneros textuais
1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	**1.** realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sociodiscursivas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	**2.** constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	**3.** sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: • descritivo (enunciado de estrutura simples, verbo estático no presente), • narrativo (enunciado de ação, verbo de mudança no passado, referência temporal e espacial), • expositivo (exposição sintética pelo processo de composição; exposição analítica pelo processo de decomposição, relação parte-todo), • argumentativo (enunciado de atribuição de qualidade, juízo de valor, verbo ser no presente), e • injuntivo (enunciado incitador de ação, verbo no imperativo, uso do modalizador *deve*, vocativo).	**4.** exemplos de gêneros: seminário, partitura, aula expositiva, reunião de condomínio, piada, carta, simpósio, cardápio, noticiário de TV, edital de concurso, romance, soneto, resenha, catálogo telefônico, horóscopo, encíclica, nota fiscal, cordel, crônica, lista de compras, conto, telefonema, *chat*, cupom de pedágio, instruções de uso, editorial, *folder*, boleto bancário, conversação espontânea, carteira de identidade, mesa-redonda, ata, *e-mail*, monografia, *outdoor,* inquérito policial, gráfico, bilhete de loteria, telefonema, relatório, testamento, trova, fichamento, relato, memorando, certificado, atestado médico, certidão de óbito, recibo, programa político, novela, cantiga de roda, fábula etc.

Quadro 8 – Resumo das características de tipos de texto e gêneros textuais[38] (BRUN, 2007)

Observando a definição de *tipo de texto* proposta por Marcuschi, infere-se que ela está relacionada à constituição lingüística que ocorre no interior dos *gêneros*. O

[38] Adaptado de Marcuschi (2005).

tipo seria delimitado por suas características lingüísticas constitutivas, ou seja, os *tipos* são definidos por seus traços lingüísticos predominantes, por isso, nas palavras do autor, "um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma seqüência e não um texto". Um texto é em geral tipologicamente variado ou, dito de outra forma, heterogêneo, portanto, "quando se nomeia um certo texto como 'narrativo', 'descritivo' ou 'argumentativo', não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de seqüência de base" (MARCUSCHI, 2005, p. 27; ênfase no original). O *tipo* é uma categoria lingüística paradigmática, logo, todos os *gêneros* podem começar a ser analisados pela *heterogeneidade tipológica* que os constitui.

Um ponto de convergência de todas essas teorias, além de apregoarem o fato de que os *gêneros* "fundam-se em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos), enquanto os *tipos textuais* fundam-se em critérios internos (lingüísticos e formais) (MARCUSCHI, 2005, p. 34), é a *heterogeneidade dos tipos*, formas regulares, identificáveis, que podem entrar na composição de textos de diferentes *gêneros*, umas em relação com as outras e com a predominância de uma, pois não há texto que sustente um *tipo* puro. Por exemplo, num *romance*, além da *seqüência narrativa*, aparecem também *seqüências descritivas*; numa *reportagem* podem aparecer *seqüências descritivas* e *expositivas* ou *argumentativas*, e assim por diante.

Pelo exposto, foi possível perceber que as expressões e os conceitos de *gênero* e *tipo* recobrem realidades diferentes, distintas no funcionamento do discurso, porém ainda ficou evidente que há entre elas uma relação de entrecruzamento, o que torna possível refletir e analisar as formas de manifestação do discurso no texto também por meio delas.

Nesse sentido, a revisão da literatura possibilitou encontrar, entre outros, além dos autores citados na exposição teórica, alguns trabalhos que destacam os *tipos de textos* de alguns *gêneros*. São trabalhos sobre: tipos nos mitos e contos de tradição indígena (JESUS; BRANDÃO, 2001); tipologia no conto popular (GUIMARÃES, 2001); estudo dos tipos no cordel (EVARISTO, 2001); tipos de texto no gênero discurso político (TAVARES, 2001); tipologia no discurso de divulgação científica (LEIBRUDER, 2001); argumentação nos gêneros fábula, parábola e apólogo (ARANTES, 2006); operadores argumentativos no editorial de jornal (PARREIRA, 2006); ensino de tipologia textual em livros didáticos, conceito de tipo

de texto, seqüências textuais de Adam (BONINI, 2005, 2001, 1999 e 1998); tipologias textuais (BALDO, 2004); gêneros textuais e tipos de textualização (SOARES, 2005); gêneros textuais e tradição escolar (COSTA, 2005); gêneros e tipos (ANDRADE, 2006).

Diante da explanação sobre os conceitos e a profusão de termos que ocorre nos domínios dos *gêneros* e dos *tipos*, queremos ressaltar aqui, que, embora vários pesquisadores defendam a utilização da expressão *gênero de discurso* ou *discursivo*, como sendo a mais fiel ao pensamento bakhtiniano, nossa opção, neste trabalho, será por *gênero de texto* ou *textual* como sinônimo de *gênero de discurso ou discursivo*, tal como utilizado por Bronckart, Dolz, Schneuwly, Marcuschi e Koch, e *tipo de texto* para as *seqüências textuais* que compõem os *gêneros*, tal como preferem os mesmo autores (com exceção de Bronckart), uma vez que também são os termos mais utilizados pelos *livros didáticos* considerados em nossa análise. Essa opção levou em consideração o fato de que o *texto*, além de ser um objeto integralmente lingüístico, é um cruzamento de *discursos* (FIORIN, 2006b), portanto, categorias intrinsecamente ligadas, como "faces de uma mesma moeda".

Feitas essas considerações a respeito dos *gêneros* e dos *tipos*, esclarecemos ainda, que este trabalho, assim como vários outros que encontramos na revisão da literatura, fará uso de uma conjugação de pressupostos teóricos, pois além do aporte teórico bakhtiniano que define *gênero*, o da Lingüística Textual que define *tipo*, também será adotada a perspectiva de análise do modelo proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo do qual falaremos a seguir, entre outras fundamentações. O próximo capítulo também descreverá a metodologia que adotamos para a análise do *corpus*.

CAPÍTULO II

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLOGIA: ORGANIZANDO A PESQUISA

O intuito é demonstrar que a dinamicidade dos conceitos bakhtinianos, que não se prestam a aplicações mecânicas, tem a vantagem de valorizar o corpus *e despertar no leitor/analista/fruidor a capacidade de dialogar com esse* corpus *a partir da sua materialidade, de suas particularidades [...].*

(BRAIT, 2000)

No primeiro capítulo, focalizamos os fatos que embasam esta pesquisa: a situação atual do EM após um breve percurso histórico, as transformações da disciplina Língua Portuguesa e dos objetos de ensino nos *livros didáticos*, bem como as teorias, conceitos e algumas das diversas questões que envolvem as noções de *gênero textual* e *tipo de texto*.

Este é um capítulo teórico-metodológico. Nele, serão apresentados os pressupostos teóricos que fundamentaram a pesquisa, as questões de pesquisa, os critérios de escolha do *corpus* e os procedimentos de análise dos LDP selecionados.

Para fundamentá-la, valemo-nos dos documentos oficiais LDBEN, DCNEM, PCN, PCNEM, PCN+, PNLD e PNLEM; bem como das teorias de linguagem, aprendizado e desenvolvimento, de Vygotsky; dos estudos de Bakhtin sobre enunciação, enunciado e *gênero*; de algumas categorias disponibilizadas pelo Interacionismo Sociodiscursivo, de Bronckart; da didática de línguas, de Schneuwly e Dolz; e a posição dos autores dos LDP investigados, por meio do confronto do livro do aluno com o manual do professor, que também faz parte do *corpus*. Portanto, colocamos em discussão textos diversos – discursos acadêmicos, documentos oficiais, livros didáticos e seus autores. Assim, esta é uma discussão que considera uma abordagem enunciativo-discursiva de cunho bakhtiniano que vem sendo mobilizada e apresenta as vantagens explicitadas na epígrafe que abre este capítulo.

Uma síntese desse processo está representada no seguinte diagrama:

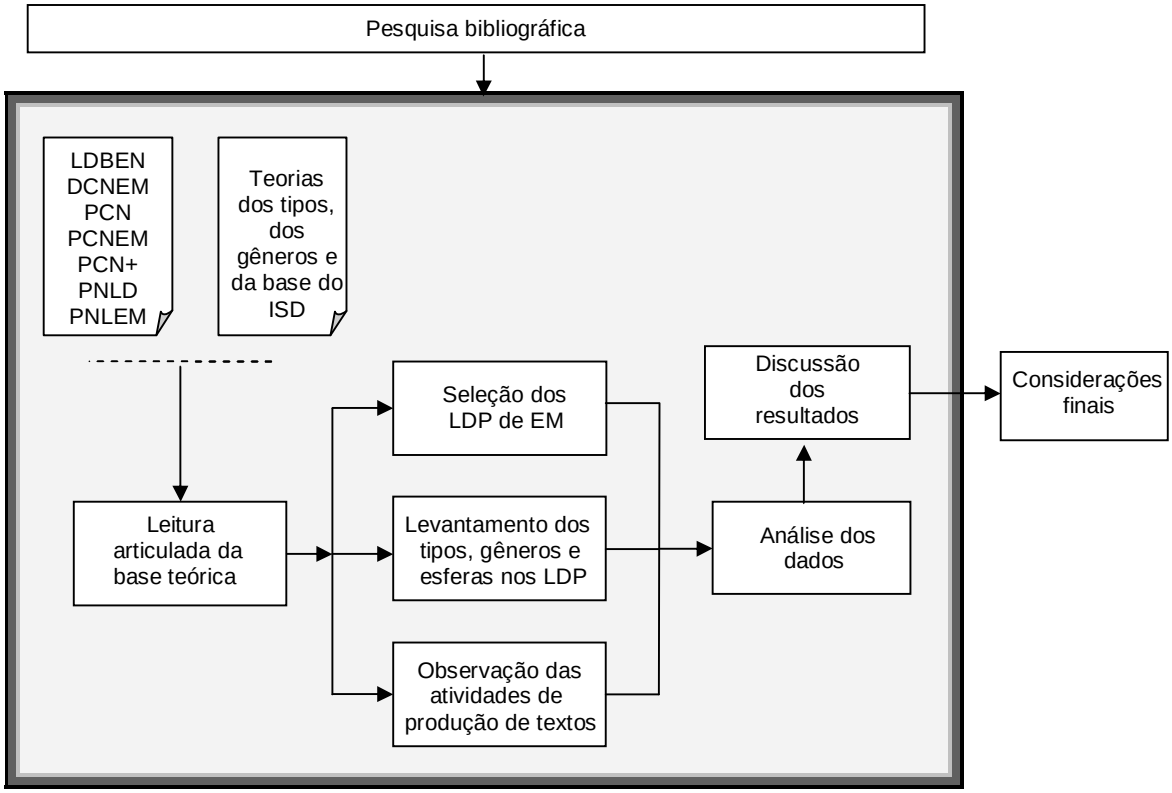

Figura 3 – Síntese dos procedimentos para análise do *corpus* da pesquisa

Iniciaremos a próxima seção com os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa.

1 A fundamentação teórica

Dois dos instrumentos oficiais de orientação para o ensino de LP que consideramos nesta pesquisa são os Parâmetros Curriculares Nacionais, não apenas os direcionados ao EM como também aqueles para o EF e o Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático, pois ambos têm motivado algumas alterações significativas nos LD dessa disciplina. Esses documentos trazem princípios e critérios constituídos de várias noções inovadoras sobre o ensino de *produção de*

texto, como, por exemplo, o caráter enunciativo dos textos, suas condições de produção, a distinção entre *gêneros* e *tipos* etc.

Os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa foram adotados em razão do papel que assumem na concepção das premissas que fundamentam esses documentos.

Por trás dessas orientações, vislumbram-se a proposição interacionista da ação de linguagem, pensamento e consciência, de Vygotsky (1998 e 2005), e a interação verbal dialógica, de Bakhtin e seu Círculo (1986 e 2003). Quanto ao primeiro, daremos destaque aos conceitos de interação entre aprendizagem, desenvolvimento e zona proximal de desenvolvimento e do segundo, a ênfase será sobre os conceitos de enunciação, enunciado e *gêneros*.

Além desses referenciais teóricos, abordaremos questões a respeito da modalidade escrita da linguagem e das condições de produção de um texto, do texto concebido sob uma abordagem interacionista, dos objetos de ensino tomados pela escola, e das bases do Interacionismo Sociodiscursivo.

1.1 Vygotsky e Bakhtin

1.1.1 Aprendizagem e desenvolvimento

Para Vygotsky (1998), aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento do ser humano. Para ele, a interação social e os instrumentos lingüísticos são elementos decisivos para os dois processos. O ingresso da criança na escola possibilita o avanço em níveis superiores de desenvolvimento.

Assim, segundo o autor, tanto a aprendizagem como o desenvolvimento cognitivo têm origem na interação social, pois todas as funções no desenvolvimento do ser humano aparecem primeiro no nível social e depois no nível individual. A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo através dos quais os indivíduos penetram na vida intelectual que os cerca.

Pensando nos níveis de desenvolvimento, Vygotsky identificou três momentos de desenvolvimento na criança (ou em qualquer aprendiz).

O primeiro desses níveis foi chamado de *nível de desenvolvimento real* e representa o estado de desenvolvimento atual das funções mentais da criança que se encontram amadurecidas. Nesse estágio, o indivíduo soluciona, independente da ajuda de um adulto, as atividades que lhe são propostas, porque suas funções mentais já estão estabelecidas, decorrentes de etapas anteriores de desenvolvimento inteiramente cumpridas. O segundo nível, chamado de *nível de desenvolvimento potencial*, representa o estado das funções mentais da criança que ainda se encontram em processo de desenvolvimento, ou seja, nessa etapa, a solução de atividades é realizada sob a orientação de uma outra pessoa mais experiente (pai, professor, colega etc.), pois a criança ainda necessita de auxílio para executá-las.

Determinados os níveis de *desenvolvimento real* e de *desenvolvimento potencial*, Vygotsky (1998) propõe o conceito de um nível intermediário – a *zona proximal de desenvolvimento* (ZPD). Considerada como o espaço de interação possível entre os outros dois níveis, nela, é potencializada a interação social. Portanto, a ZPD representa a diferença entre a capacidade da criança (ou do aluno) de resolver problemas por si e a capacidade de resolvê-los com a ajuda de alguém. Por esse conceito de ZPD, é possível depreender os ciclos de desenvolvimento já completados, bem como os que ainda estão em formação, ou melhor, no início de desenvolvimento. Conhecendo-se o primeiro e o segundo nível, é possível identificar o nível atual de desenvolvimento de uma criança.

Pela noção de ZPD, o pesquisador assevera que a aprendizagem de qualidade se dá antes do desenvolvimento. É por meio dela e nas relações de interação com os outros que os conhecimentos são construídos, permitindo o desenvolvimento mental. Sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizado, Vygotsky (1998) alerta que aprendizado não é desenvolvimento, contudo, o aprendizado adequadamente organizado põe em atividade vários processos de desenvolvimento que não ocorreriam de outra forma.

Schneuwly (2004a), apoiando-se nessas proposições, pondera que o aprendizado deve ser direcionado para o que o aluno está em processo de conhecer, colocando-o em contato, de forma concreta, com problemas cada vez

mais complexos. É somente por esse processo, e contando com a ajuda do professor ou de um colega mais experiente, que ocorrerá a aprendizagem. Dessa forma, a resolução de tais problemas, quando internalizada, torna-se uma conquista própria, permitindo-lhe a evolução de seus processos intelectuais, passando assim a fazer parte do seu desenvolvimento real. O autor ainda faz um alerta para que esse processo de desenvolvimento não seja mecânico, mas instaure uma zona de "conflito, contradição, tensão entre duas 'lógicas', entre duas 'relações', entre dois 'sistemas', que são a verdadeira fonte do desenvolvimento", ou o que "Vygotsky chamou de *lei da zona proximal (ou próxima) de desenvolvimento*" (p. 33; ênfase no original). Logo, é no contato entre professor e alunos que a ZPD pode estabelecer-se, possibilitando o sucesso do ensino.

De acordo com Schneuwly (2004a), o ensino é o fator que cria a oportunidade de construir novas funções psíquicas nas crianças. Tudo depende do que lhe é oferecido, ou seja, do objeto de ensino considerado, e de que modo lhe é oferecido, isto é, as intervenções do professor e os encaminhamentos e estratégias considerados para o enfoque desses objetos de ensino.

Com efeito, pode-se deduzir que o conceito de ZPD vem reforçar a idéia da aprendizagem mediada, de que o centro do ensino/aprendizagem é a interação dos sujeitos com o conhecimento, visando a uma aprendizagem significativa, em outras palavras, a mediação é condição para o aprendizado. No caso do ensino formal (responsável por encaminhar os conhecimentos científicos), o papel de mediação do professor é fundamental. Todavia, não se pode negar que o *livro didático* também assume esse papel entre o conhecimento e a aprendizagem. E o que pretendemos nesta pesquisa é justamente colher subsídios para qualificar esse processo de mediação, que tem se revelado, no contexto escolar, como mediador não apenas entre o aluno e o conhecimento, mas também entre este e o professor.

Dando seqüência, falaremos dos conceitos bakhtinianos de *enunciação*, *enunciado* e *gênero*.

1.1.2 Enunciação, enunciado e gênero

Para Bakhtin (1986), enunciação é o produto da interação social que ocorre na realização de um enunciado determinado pela situação imediata e pelo contexto mais amplo formado pelo conjunto das condições de vida e de ações discursivas de um determinado grupo social; o enunciado caracteriza-se por proceder de alguém e dirigir-se a alguém. É, portanto, a releitura de enunciados anteriores e fonte para enunciados posteriores.

Toda enunciação, além do tema, tem uma significação. A apreensão do tema ocorre por meio da compreensão ativa, isto é, implica uma resposta. Compreender significa "opor à palavra do locutor uma contrapalavra" (BAKHTIN, 1986, p. 132). Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu, por isso, as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados constituem o que o autor chamou de *dialogismo* (o enunciado é a réplica de um diálogo), assim, a linguagem tem um caráter dialógico e, em qualquer *esfera*, está impregnada de relações dialógicas.

Dessa forma, a definição de texto escrito tem como base a definição bakhtiniana de enunciado: unidade real de comunicação verbal. Independente da extensão, do conteúdo e da forma composicional, os enunciados são produtos da atividade discursiva que forma um todo significativo. Essa mesma definição fundamenta os PCN para o Ensino Fundamental I, II e Médio :

> [...] Um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra 'pare', pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é uma palavra. O mesmo 'pare', numa lista de palavras começadas com 'p', proposta pelo professor, não é nem um texto nem parte de um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato (BRASIL, 1997, p. 36).

> [...] Não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998b, p. 23).

> A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa o principal eixo de sua atualização e a razão do ato lingüístico (BRASIL, 1999, p. 18).

Logo, um texto, ao ser produzido, é sempre orientado em função do interlocutor, é produto de uma interação. Em razão de sua natureza dialógica, o enunciador, por meio de apreciações valorativas, ajustará suas escolhas lingüísticas, de temas e de *gênero*. Também a finalidade da comunicação será estabelecida por essa interação entre enunciador e enunciatário situados em um tempo e espaço determinados. É nessa relação entre indivíduos e na produção, interpretação e réplica dos/aos textos que a significação dos enunciados, o sentido do texto e os próprios sujeitos se constroem (PEDROSA, 2006).

Portanto, a comunicação verbal não pode ser entendida ou tomada fora de sua ligação com uma situação concreta, por isso, os métodos (de análise ou de ensino) exclusivamente lingüísticos são insuficientes para a compreensão do dialogismo. Dessa forma, quando se fala em texto, é impossível concebê-lo fora do seu contexto de produção.

Ciente de que a língua se realiza por meio das interações verbais e dos elementos que estão aí envolvidos, Bakhtin sugere uma metodologia para a análise dos enunciados e que deve obedecer à seguinte ordem:

> 1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza [as esferas sociais e a situação de enunciação – condições de produção];
> 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal [os gêneros];
> 3. A partir daí, o exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual (1986, p. 124).

A ordem de estudo sugerida segue a ordem de desenvolvimento real da língua, que, segundo o autor, ocorre da seguinte forma:

> [...] as relações sociais evoluem, depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em conseqüência da interação verbal, e o processo de evolução

> reflete-se, enfim na mudança das formas da língua (BAKHTIN, 1986, p. 124).

Essa metodologia de análise proposta pelo teórico russo serviria mais tarde de base para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino de *produção textual* proposta pelos teóricos da vertente teórica chamada Interacionismo Sociodiscursivo.

Dentro desse quadro teórico da comunicação verbal, Bakhtin também definiu, conforme visto no Capítulo I, o conceito de *gênero*: tipo de enunciado relativamente estável, arquitetado pelo conteúdo temático, o estilo de língua e a construção composicional, que se realiza de acordo com as condições específicas e as finalidades de cada uma das *esferas* de atividade humana. Nesse contexto, os usuários da língua reconhecem e produzem enunciados (textos), visto que a linguagem só se realiza em *gêneros*.

Uma vez que nossa pesquisa focaliza a *produção textual* escrita, na próxima seção, discutiremos algumas características dessa modalidade da língua e a importância da explicitação das *condições de produção* para a elaboração de um texto.

2 A escrita e as condições de produção do texto

Carneiro (2001) afirma que já é consenso reconhecer as dificuldades da tarefa de escrever, porém, devido à sua importância em uma sociedade letrada, a escola ainda prioriza o seu aprendizado. Segundo o autor, isso se deve às funções que lhe são atribuídas.

A primeira delas é a função de *transferência*, que marca a transferência da realização do ato comunicativo para um outro local (suporte) ou para um outro momento, devido à ausência do interlocutor no momento da enunciação.

A segunda função é a de *preservação*, que possibilita o armazenamento de informações, como em uma biblioteca, por exemplo.

A próxima é a função de *memorização*. Semelhante à segunda, também possibilita o armazenamento de informações, todavia, refere-se a informações do momento e não do futuro como no caso anterior. Pode-se citar, como exemplo, a escrita em uma agenda diária.

Há ainda a função *sócio-político-cultural*, que diz respeito à relação entre língua escrita e nacionalidade. Escrever na própria língua significa preservar a identidade cultural e nacional.

A quinta função da escrita, elencada por Carneiro (2001), é a *artística*. Nessa função, a escrita é colocada como veículo das grandes obras da literatura universal.

Finalmente, a última das funções é a de *produção do conhecimento*, ou seja, a escrita tomada como ferramenta disponível e responsável pela estruturação do pensamento. Uma vez que o conhecimento se forma simultaneamente à sua expressão lingüística, a escrita também se torna fator relevante – mas não indispensável[39] – para a produção do conhecimento.

Parte da importância da língua escrita está nas suas características em comparação com a língua falada.

Para Vygotsky (2005), ao contrário da fala, a escrita é uma linguagem de pensamento, de representação, por isso, as condições psicológicas do indivíduo passam necessariamente por processos de modificação. A criança, quando aprende a escrever, passa a fazer uso de uma modalidade de linguagem abstrata e, por isso, necessita do desenvolvimento da capacidade de abstração do aspecto sensorial da fala, já que a escrita constitui-se de representação de palavras e não de palavras propriamente. Assim, o autor assevera que a escrita difere da fala do mesmo modo que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto e esse grau de abstração representa uma das maiores dificuldades para a criança no seu processo de aprendizado da modalidade escrita.

Um outro nível de abstração, agora relativo à situação de produção, é proposto na diferenciação entre fala e escrita. Na primeira, os interlocutores se encontram presentes, por isso, a situação de produção é materializada na presença mesma deles. Na segunda, isso se dá em *absentia*, ou seja, o interlocutor se encontra ausente ou distante.

---

[39] Cf. Marcuschi (2001).

Outra diferença refere-se à motivação. Segundo Vygotsky (2005), a motivação para a fala (conversa, diálogo), ou seja, a necessidade de falar ocorre no momento mesmo da fala.

Numa releitura dessa idéia, Schneuwly (2004b) afirma que esse aspecto aplica-se somente às formas de produção oral cotidianas e, especialmente nas crianças, em reação imediata à palavra alheia. Entretanto, na modalidade escrita, segundo as situações, as formas institucionais do oral implicam outros modos de gestão que são essencialmente individuais. Quer dizer, o que será dito não é elaborado no instante imediato de sua produção, porém mediado, isto é, necessita de uma preparação em modalidades diversas, que interagem com o processo de produção em situação (como na escrita). Nesse caso, a palavra do outro não é somente aquela imediatamente presente, mas a que, ao mesmo tempo, foi proferida antes, pelos que não estão presentes fisicamente e que foram internalizadas pelo locutor. São palavras que podem e, por vezes, até devem ser incorporadas no próprio discurso, portanto, "a estrutura do discurso é o resultado de uma intensa ação recíproca entre gestão local no aqui e agora e gestão mais global do discurso" (SCHNEUWLY, 2004b, p. 144).

Nessa direção, Bakhtin (2003) já propunha que toda comunicação verbal é resultado de diálogos anteriores, logo é o outro que delimita e constrói o espaço de atuação do enunciador no mundo, é ele quem dá o acabamento. Assim, todo enunciado, seja oral, escrito ou mentalizado, é dialógico.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 74), interessa mais distinguir as diversas modalidades de realização das ações de linguagem (produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar enunciados orais ou escritos) do que procurar classificar as modalidades oral e escrita e estabelecer suas semelhanças e diferenças, pois toda ação de linguagem implica

> [...] diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas).

Segundo os autores, é nesse momento, em que o indivíduo pratica uma ação de linguagem, que a noção de *gênero* comparece como instrumento de produção tanto oral como escrita e que proporciona o acionamento e desenvolvimento dessas capacidades.

Esses instrumentos, os *gêneros*, funcionam como formas intermediárias entre o enunciador e o destinatário para tornar possível a comunicação. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) definem os *gêneros*, dentro da perspectiva bakhtiniana, por três dimensões essenciais:

1. os conteúdos pertinentes que se tornam dizíveis por meio deles;

2. a estrutura comunicativa particular dos textos pertencentes ao *gênero*: a estrutura e organização interna;

3. as configurações específicas das unidades lingüísticas: traços da posição enunciativa do enunciador, conjuntos particulares de *seqüências textuais* e de tipos de discurso que formam sua estrutura.

Ainda de acordo com os pesquisadores de Genebra, esses instrumentos devem ser analisados do seu ponto de vista empírico, isto é, da maneira como são utilizados na ação concreta das atividades discursivas empregadas pelos usuários da língua. Assim, é por intermédio dos *gêneros* que as práticas de linguagem são materializadas nas atividades dos alunos.

Schneuwly (2004b, p. 144) afirma também que toda ação de linguagem complexa que toma a linguagem escrita como instrumento supõe uma *ficcionalização* (conceito também proposto por Vygotsky, 2005), isto é, uma abstração, uma representação interna dos aspectos inerentes à situação de interação social, em outras palavras, é necessário ficcionalizar a situação de produção: enunciador, destinatário, finalidade e lugar social tanto do enunciador como do destinatário. A *ficcionalização* é então "uma operação geradora da *forma do conteúdo* do texto: ela é o motor da construção da base de orientação da produção, colocando, particularmente, certas restrições sobre a escolha de um gênero discursivo" (ênfase no original).

Nesse sentido, Costa Val (2003, p. 128-129) afirma que a escrita é, portanto, um

> [...] uso lingüístico situado num contexto histórico e social e, portanto, integrado às práticas comunicativas da sociedade. Produzir um texto implica escolher um determinado gênero discursivo e essa escolha se faz em função de para quê se escreve, em que esfera e sobre que suporte deverá circular o texto produzido.

Em síntese, Schneuwly (2004b, p.137-138) propõe que

> [...] um locutor age lingüisticamente numa situação que é caracterizada por vários parâmetros (lugar social, destinatário, tema, finalidade) e escolhe um certo gênero que podemos evidentemente compreender como instrumento semiótico complexo que permite a comunicação, a ação de linguagem.

Portanto, para esta pesquisa, que investiga a *produção textual* nos LDP, torna-se importante observar não apenas o trabalho com os *tipos*, mas também com os *gêneros*, sob uma abordagem sociointeracionista, por isso a sua relação com o texto será discutida a seguir.

3 O texto e a perspectiva interacionista

Na visão interacionista, a linguagem é concebida como forma de interação. Por sua vez, o texto ganha um valor inserido em um processo real de interlocução e o seu sentido é construído na "interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação" (KOCH, 2006a, p.17). Nela, a linguagem é mediadora de duas posições enunciativas – a do enunciador e a de um ou mais enunciatários ou destinatários.

Dessa maneira, a partir de Vygotsky e Bakhtin, há uma releitura dos conceitos de linguagem e discurso. Agora, são vistos, segundo Rojo (2003), como produtos sociais postos em circulação social nas interações concretas emergentes em situação de produção específicas.

Considerando-se os estudos acadêmicos sobre o tema, tais como as reflexões da Lingüística Textual e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), essa visão passou a ser preconizada pelos documentos oficiais dirigidos ao ensino.

Schneuwly e Dolz (2004), partindo dos pressupostos dos autores supracitados, desenvolvem e propõem uma perspectiva de abordagem para o ensino de *produção textual*, priorizando a interação sociodiscursiva do sujeito com a situação social de produção. Essa perspectiva, também apresentada por Geraldi (1993), além de representar uma tentativa de romper com o processo tradicional de *produção textual* e o ensino de língua no qual o aspecto dialógico da linguagem é desconsiderado, também traz uma reflexão sobre o uso equivocado do texto como pretexto para as práticas tradicionais (ensino exclusivo dos componentes lingüísticos e regras da gramática padrão), como por exemplo, o ensino da definição de determinada classe gramatical seguido da procura de exemplares dessa classe no texto, pois

> [...] a análise lingüística, por seu turno, não é mera catalogação de dados sob rótulos ou mero conhecimento de uma metalinguagem, mas sim reflexão sobre o fenômeno lingüístico em suas manifestações concretas, que são os discursos (FONSECA; GERALDI, 2003, p. 107).

Na abordagem proposta, o enfoque da interação social é tomado como referência. Nesse contexto, são considerados o lugar social do enunciador, a finalidade da atividade de linguagem e as relações de enunciador/destinatário, ditos como "parâmetros da interação social". Determinados esses parâmetros, cria-se uma "base de orientação geral da atividade de linguagem", entendida por Schneuwly (*apud* ROJO, 2003, p. 195) como uma representação interna, modificável à medida das necessidades e das mudanças que venham a intervir no contexto social e material da atividade. Essa base servirá para o produtor de texto determinar o estilo, a forma composicional e o tema do seu texto, além de definir mecanismos de referenciação e operações de coesão, coerência, modalização que favorecem o encadeamento textual.

Mediando os parâmetros da interação social e a base de orientação geral da atividade de linguagem estão os *gêneros*. Dessa forma, em função de uma situação definida por um conjunto de parâmetros (ou condições de produção), há a escolha do *gênero* que será utilizado como instrumento que guiará a ação discursiva.

De acordo com a proposição de Schneuwly (2004a), os *gêneros* são introduzidos em nossa experiência e consciência mediante três fatores: 1) as

práticas de linguagem: aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história: objetos de aprendizagem – *gêneros*; 2) as *capacidades de linguagem*: aptidões requeridas do aluno para a produção de um *gênero* numa situação de interação determinada; e 3) as *estratégias de linguagem*: intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a um melhor domínio dos *gêneros* e das situações de comunicação que lhes correspondem (encaminhamentos pedagógicos e perspectivas teórico-metodológicas).

Logo, em sala de aula, o texto deve ser enfocado em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, através do estudo dos *gêneros textuais*. Em consonância com essa prerrogativa também estão os PCN e os PCN+:

> [...] Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998b, p. 23).

> [...] Quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico (BRASIL, 2002, p. 77).

Isso posto e dada a importância desses conceitos para esta pesquisa, na próxima seção, abordaremos a questão dos *gêneros* na escola.

4 O gênero e o ensino

Conforme visto no Capítulo I, o ensino de língua materna, alicerçado no estudo do texto para dar sentido ao ensino de linguagem, não é preocupação recente. Recente (mediante toda a tradição histórica escolar) é a prerrogativa de se tomar os *gêneros textuais* como objeto de ensino de *produção textual* oral e escrita. Isso já é consenso tanto no meio acadêmico como nos documentos oficiais, de acordo com o observado nas citações anteriores.

Os *gêneros textuais*, tomados aqui como sinônimo de *gêneros discursivos*, uma vez que texto e discurso estão intrinsecamente ligados, permeiam o ensino desde sempre, porque para ensinar a ler e escrever, é preciso trabalhar com eles, pois toda forma de comunicação cristaliza-se em formas específicas da linguagem: *gêneros*.

A particularidade da situação escolar está no fato de que nesse contexto há um desdobramento em que o *gênero* não é mais um instrumento de comunicação somente, mas um objeto de ensino-aprendizagem. Schneuwly e Dolz (2004) distinguem três maneiras diferentes de abordar o ensino da escrita e da oralidade, tendo o *gênero* como objeto.

Na primeira delas, os *gêneros* abordados são tipicamente escolares, isto é, constituem-se especificamente na *esfera escolar* e circulam somente nessa como uma prática discursiva. Os autores os chamam de *gêneros escolares-guia*. Nesse contexto, são ensinados somente os *tipos de texto* (*descrição*, *narração* e *dissertação*), resultado da *sedimentação de práticas*, isto é, da convivência de novos objetos com velhas concepções de ensino. São práticas didáticas consolidadas que resistem às mudanças, e o uso do texto, como pretexto ou modelo, tem continuidade e vem suplementado pela gramaticalização. A escrita, tomada como representação do real, é ensinada com técnicas de construção passo a passo e o ensino assume um caráter de progressão linear: do mais simples ao mais complexo.

Para Schneuwly (2004a, p. 36-37), seguindo a proposta de Adam (1992), o *tipo textual* é

> [...] o resultado de uma ou de várias operações de linguagem efetuadas no curso do processo de produção [...]. São construções ontogenéticas [...] necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolhas, para garantir um domínio mais consistente dos gêneros, em especial daqueles que jogam com a heterogeneidade.

Nessa visão, a comunicação desaparece, pois o ensino baseado apenas nos *tipos de texto* não desenvolve as *capacidades comunicativas* do aluno nas diversas *esferas* de circulação de textos fora do espaço escolar, uma vez que os *tipos de texto* não são práticas sociodiscursivas da sociedade no seu sentido amplo, mas formas exclusivamente escolares, modos de organização dos *gêneros*.

A segunda maneira de considerar o *gênero* na escola é pela perspectiva dos *gêneros para ensinar*, ou *gêneros escolares* propriamente ditos, chamados por Schneuwly e Dolz (2004, p. 78) de *gêneros escolares 1*. São resultado do "funcionamento mesmo da comunicação escolar e cuja especificidade é o resultado desse funcionamento", ou seja, são *gêneros* necessários para o funcionamento da instituição e tidos como instrumento de comunicação nesses ambientes, tais como *aulas*, *regras*, *explicações*, *exposições*, *instruções* etc. Não são ensinados ou descritos como tal, pois são utilizados pela escola/professor para promover a aprendizagem do aluno, são *gêneros* que nascem naturalmente da situação.

Já a terceira maneira, os *gêneros escolares 2*, ou *gêneros a ensinar*, chamados por Rojo de *gêneros escolarizados*, são objetos de ensino/aprendizagem, a maioria, especificamente da escrita. São *gêneros* secundários, migrados de outras *esferas* sociais, transpostos para a sala de aula. Nessa perspectiva, o objetivo é levar o aluno ao domínio do *gênero*, exatamente como ele funciona nas práticas de linguagem de referência. Decorre daí que textos autênticos do *gênero* considerado entram tais quais na escola. Porém, há que se considerar que, sendo a escola uma instituição cujo objetivo primeiro é o ensino/aprendizagem, esses *gêneros* sofrem uma variação que é constitutiva dessa dinâmica: de instrumentos de comunicação passam a objetos de ensino.

Por isso, Dolz, Schneuwly e Haller (2004), concordando com Bronckart (2003), propõem o trabalho escolar a partir da elaboração de *modelos didáticos de gêneros*, pois os *gêneros escolares 2* podem ser considerados variantes dos *gêneros* de referência que se pretende ensinar ao aluno. Logo, eles não são mais os mesmos, pois são transportados para um outro contexto comunicativo; somente ficcionalmente continuam os mesmos. Dessa forma, para um controle maior dessa transformação necessária pela qual passam esses *gêneros*, quando se tornam objetos a ser ensinados, é sugerida a construção dos *modelos didáticos*, pois esses evidenciam as dimensões ensináveis desses *gêneros*.

Segundo os autores, a construção desses modelos deve obedecer a três dimensões da formação do objeto escolar que ocorrem na aplicação de alguns princípios: 1) *princípio da legitimidade*: referente aos conhecimentos teóricos

elaborados por especialistas no domínio da pesquisa científica[40]; 2) *princípio da pertinência*: relativo às *capacidades* dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, bem como aos processos de ensino-aprendizagem; e 3) *princípio de solidarização*: ligado à ação de tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados. Diante dessas características, um *modelo didático* é tido como uma "síntese com objetivo prático destinada a orientar as intervenções dos professores, [síntese] que evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas seqüências didáticas podem ser concebidas" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82).

Dito pelos pesquisadores, uma *seqüência didática* constitui

> [...] uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As seqüências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Deste ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51; ênfase no original).

Elas servem para permitir aos alunos o acesso ou um grau mais elevado de domínio das práticas de linguagens novas[41].

A Figura 3 reproduz o esquema da *seqüência didática* tal como proposto por seus autores, ou seja, a sua estrutura básica:

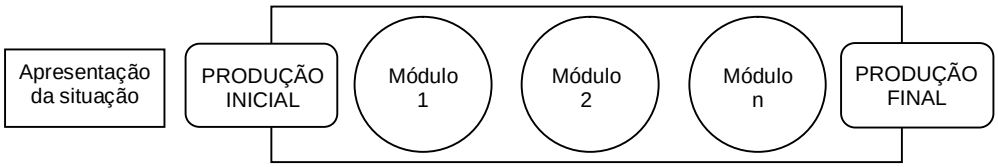

Figura 4 – Esquema da seqüência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004)

[40] Segundo Cristóvão (2001), esses modelos não precisam ser perfeitos nem teoricamente puros, é possível reunir referências teóricas diversas, assim como referências advindas da observação e da análise das práticas sociais que envolvem o gênero e dos depoimentos dos *experts* na sua produção.

[41] No parecer de Koch (2006a, p. 59), as duas grandes características do modelo didático desenvolvido por Schneuwly e Dolz são: 1) constituir-se em uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as ações dos professores; e 2) evidenciar as dimensões ensináveis a partir das quais as diversas seqüências didáticas podem ser concebidas. Em outras palavras, "na medida em que o objeto de trabalho é descrito e explicado, ele se torna acessível a todos nas práticas linguageiras de aprendizagem".

Explicitando a figura, os passos de uma *seqüência didática* seriam:

1. *Apresentação da situação*: apresentar um problema de comunicação bem definido, isto é, descrição detalhada da proposta de atividade a ser realizada, apresentação dos elementos representativos da situação de comunicação e da atividade de linguagem proposta, fornecimento de elementos que possibilitem identificar o *gênero* que será abordado, o propósito, o destinatário, o veículo ou suporte e quem participa da produção; preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos, ou seja, abordar os aspectos relativos ao tema: desenvolvimento do texto em relação ao *gênero* e à interação discursiva.

2. *Produção inicial*: proporcionar um primeiro encontro com o *gênero*, isto é, elaboração de uma primeira versão do texto; realizar uma avaliação formativa e verificar as principais aprendizagens e problemas. Nessa etapa, é possível avaliar as capacidades já disponíveis pelos alunos e ajustar os próximos passos da atividade de acordo com as dificuldades reais apresentadas por eles na primeira produção.

3. *Os módulos*: trabalhar problemas de níveis diferentes observados na produção inicial dos alunos, variar as atividades e exercícios, capitalizar aquisições. As atividades são apresentadas de maneira sistemática de modo a elucidar as dificuldades apresentadas na primeira produção do aluno, fornecendo condições para que ele possa superá-las. O número de módulos dependerá dos problemas apresentados inicialmente pelos alunos.

4. *A produção final***:** colocar em prática as noções aprendidas nos módulos, produzindo o texto do *gênero* solicitado; avaliar e reconhecer o próprio progresso no desenvolvimento da seqüência didática. Aqui, a avaliação se dá de modo *somativo*, ou seja, com referência a todo o processo de elaboração do texto, em outras palavras, referente aos aspectos trabalhados durante a seqüência didática proposta.

As propostas de Schneuwly e Dolz pressupõem um professor que conheça muito bem o *gênero*, que elabore o *modelo didático* desse *gênero* e, a partir desse ponto, construa *seqüências didáticas* para ensino do *gênero* em questão, de acordo com as *capacidades de linguagem* que os seus alunos ainda não desenvolveram. Pensando nisso, há vários trabalhos de elaboração de *modelo didático* de vários *gêneros* e de *seqüências didáticas* com a intenção de auxiliar o professor nessa empreitada. Entre eles, podem ser citados os de Machado, Lousada e Abreu-

Tardelli, que entre os anos de 2004 e 2007 publicaram pequenos livros de orientação sobre *resumo*, *resenha*, *diário de leituras*, *projetos científicos*, *gêneros acadêmicos*.

Sobre essa metodologia, Rojo (2000, p. 36-37; ênfase no original) pensa que

> [...] *seqüências didáticas* podem ser elaboradas tanto para *módulos didáticos* como para *projetos*, constituindo-se em um material didático de certa extensão, monotemático ou monogenérico, maior e mais aprofundado que unidades de livros didáticos.

Ou ainda, que os "livros didáticos poderiam ser pensados na forma de um conjunto de pequenas seqüências didáticas, adaptadas a diferentes projetos ou módulos didáticos, durante um ano letivo". Segundo a autora, os próprios PCN sugerem que o material didático seja organizado em *seqüências didáticas*, como um material pensado para um conjunto de aulas, organizadas de maneira sistemática em torno de atividades de linguagem, isto é, em função do estudo de um *gênero* a partir de modelos didáticos, no quadro de um projeto de classe.

Por diversas vezes, ao longo do texto, nos referimos ao Interacionismo Sociodiscursivo. Por isso, a seguir, comentaremos as bases dessa proposta teórica que também influenciou as prerrogativas dos novos parâmetros de ensino.

5 O Interacionismo Sociodiscursivo e as capacidades de linguagem

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma vertente da psicologia da linguagem bastante complexa, que estabelece um diálogo intenso com uma quantidade significativa de autores de várias disciplinas das ciências humanas. Essa corrente, cuja base teórica geral foi proposta pelos pesquisadores de Genebra, principalmente por Bronckart (2003), funda-se na teoria do agir comunicativo, de Habermas, nas formações discursivas, de Foucault, na concepção de linguagem como produto de interação social e do uso no jogo das relações entre os usuários da língua, de Wittgenstein, na proposição interacionista de ação de linguagem,

aprendizado e desenvolvimento, de Vygotsky, e na interação verbal e dialógica, de Bakhtin (BRONCKART, 2003).

A próxima Figura resume a formação e aplicação das teorias do ISD.

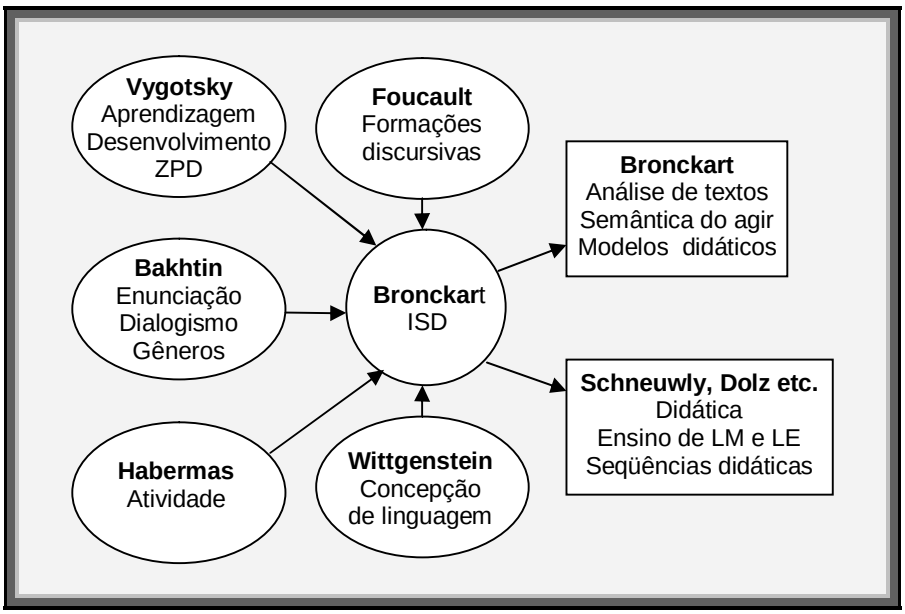

Figura 5 – Síntese das teorias que fundamentam o ISD

Tomando esses quadros teóricos, Bronckart (2003) propõe o ISD e desenvolve a teoria dos *modelos didáticos* para o ensino-aprendizagem de *gêneros* e Schneuwly e Dolz (2004) elaboram a metodologia de ensino chamada de *seqüências didáticas*, os quais já foram explicitados na seção anterior.

O ISD postula que as ações humanas devem ser tratadas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas (BRONCKART, 2003). Partindo desse mote, essa vertente teórica considera a linguagem como uma característica da atividade social dos homens, que interagem no intuito de se comunicar, através de *atividades de linguagens*. Essas podem ser consideradas eventos discursivos presentes nos lugares sociais ou ambientes discursivos com os quais nos deparamos, "funcionam como uma interface entre o sujeito e o meio e respondem a um motivo geral de representação-comunicação" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 73). Uma *atividade de linguagem* também é definida como um sistema de *ações de linguagem* – formas de ação ou condutas verbais –, que consistem em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados

orais ou escritos: textos e discursos. Para Bronckart (2003), os textos e os discursos são as únicas manifestações empiricamente observáveis das *ações de linguagem* humana que se apresentam como forma de ação social. É nesse quadro que tais ações estão inexoravelmente ligadas à utilização de formas comunicativas que se encontram em uso numa determinada *esfera* de comunicação social, isto é, à utilização dos *gêneros de texto*.

Schneuwly e Dolz (2004) chamam a atenção ainda para o fato de que toda *ação de linguagem* implica diversas capacidades por parte do sujeito: as *capacidades de linguagem*. Assim, parece-nos que aprender a produzir textos, ou seja, enunciados em *gêneros*, demanda o desenvolvimento dessas capacidades[42].

De acordo com os autores genebrinos, as *capacidades de linguagem* são de três tipos: *capacidades de ação*, *capacidades discursivas* e *capacidades lingüístico-discursivas*.

As *capacidades de ação* requerem a adaptação às características do contexto e do referente, ou seja, possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação. Referem-se, portanto, ao reconhecimento do *gênero*, de sua relação com o contexto de produção e com a mobilização de conteúdos. São capacidades ligadas diretamente ao projeto de comunicação a ser realizado, no qual é necessário focalizar as dimensões de planejamento, conteúdo e objetivos da atividade. Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam que, ao definir o projeto comunicativo, também são fixados os parâmetros necessários para o preparo de uma situação de comunicação e fica definido o objeto de ensino/aprendizagem: o *gênero* a ser estudado.

As *capacidades discursivas* envolvem as propriedades formais dos textos nos *gêneros*. Referem-se à mobilização de modelos discursivos, quer dizer, possibilitam ao sujeito a escolha da infra-estrutura geral de um texto, permitindo-lhe escolher os *tipos textuais*, a escolha e a elaboração dos conteúdos a partir de um texto já existente que serve de estímulo para o outro que será produzido, ou seja, o discurso

[42] Bronckart e Dolz (1999), lembrados por Cristóvão (2001, p. 34), afirmam que "a competência permanece, apesar do que é dito por alguns, portadora de conotações que acentuam as dimensões inatas ou pelo menos as propriedades inerentes a uma pessoa", enquanto que o termo *capacidade* estaria relacionado com a dimensão da aprendizagem exigindo do sujeito sua participação prática no processo. Por isso, asseveram que a noção de competência deve ser abandonada em benefício da noção de capacidade.

será tecido em função do discurso do outro. Assim, essas capacidades estão ligadas ao reconhecimento do plano textual geral de cada *gênero*, dos tipos de discurso e de *seqüências* mobilizados.

Provavelmente, nesse contexto, seja possível a inter-relação entre *tipo de texto* e *gênero textual*, pois, além de concordarmos com as postulações de Bakhtin, de que as condições de produção, de circulação e de recepção dos *gêneros* são muito mais importantes e constitutivas do *gênero* que as *seqüências* de um texto, das quais alguns *tipos textuais* dão conta, também concordamos com Schneuwly e Dolz, uma vez que, saber interligar os *tipos* aos *gêneros*, segundo esses autores, é fundamental para o desenvolvimento das *capacidades discursivas* do aluno.

Já as *capacidades lingüístico-discursivas* são alusivas ao domínio das operações psicolingüísticas implicadas na produção do texto e às unidades lingüísticas (são centradas na microestrutura do texto), que auxiliam na compreensão global desse texto. Elas possibilitam ao sujeito realizar operações de textualização, tais como, conexão, coesão nominal e verbal; a construção de enunciados, orações e períodos; o acionamento de mecanismos enunciativos para gerenciar vozes e modalização; e escolha de itens lexicais apropriados. Logo, relacionam-se ao reconhecimento e à utilização do valor das unidades lingüístico-discursivas próprias de cada *gênero* para a construção do significado global do texto.

Diante desse quadro, infere-se que as *capacidades de linguagem* são um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada *ação de linguagem*. Elas mobilizam conhecimentos anteriores e operacionalizam a aprendizagem de conceitos científicos. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 53), "as capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos são consideradas como produtos de aprendizagens sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais".

Bronckart (2003) e os pesquisadores de Genebra, no quadro epistemológico do ISD, aprofundam as discussões de Vygotsky e postulam que as *ações de linguagem* (textos/discursos) são os principais instrumentos de mediação para o desenvolvimento humano. Nesse contexto, o ISD pensa o *gênero* como

> [...] instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2006, p. 47).

Em síntese, a apropriação total de um *gênero* possibilita ao aluno o desenvolvimento das *capacidades de linguagens*, pois a *apropriação* é "o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de uma produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos" (Marx; Engels, 1969, *in* SCHNEUWLY, 2004a, p. 23).

Por isso, consideramos que a *apropriação* por parte do aluno de uma pluralidade de *gêneros textuais* é fundamental para a sua formação como sujeito que possa dominar o funcionamento da linguagem como um instrumento de mediação nas diferentes interações em que se envolver, assim sendo, verificaremos se os LDP de nosso *corpus* contemplam uma diversidade de *gêneros* em *esferas* variadas para o ensino de *produção textual*.

Porém, para que o aluno se aproprie desses *gêneros* com a mediação da escola, é preciso considerar a noção de *transposição didática*, pois os saberes teóricos, ao entrarem na sala de aula, passam por um processo de transformação. Esse processo recebe o nome de *recontextualização* ou *transposição*.

A *transposição didática* é compreendida ainda por Machado (2000, p. 2) como

> [...] o conjunto das transformações que um determinado corpo de conhecimentos científicos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, implicando, necessariamente, determinados deslocamentos, rupturas e transformações diversas nesse conjunto de conhecimentos, e não como uma mera aplicação de uma teoria de referência qualquer.

Em outras palavras, é a passagem do objeto de saber para objeto de ensinar e, finalmente, para objeto de ensino. Nesse processo dinâmico, o conteúdo a ser ensinado passa por adaptações sucessivas. Ela ocorre quando se tira um objeto que funciona em determinado contexto social para torná-lo objeto de ensino, como é o caso dos *gêneros* de circulação social transpostos para o ambiente escolar.

Bronckart (1993), citado por Machado (2000), assinala que, na análise da atividade educacional, são três os níveis de *transposição*. O primeiro deles é o do *sistema educacional*, isto é, o conjunto de instruções oficiais e de textos que expressam as expectativas da sociedade em relação às questões educacionais ou que buscam propor um plano geral de ações que, idealmente, conduziriam os alunos a se tornarem membros efetivos dessa sociedade. No caso do Brasil, esse nível está representado pelos documentos oficiais como a LDBEN, as DCNEM e os PCNEM.

O segundo nível seria o dos *sistemas de ensino*, ou seja, o das instituições escolares da sociedade, que se diferenciam em função da idade, do nível cognitivo do aluno e que também produzem discursos sobre objetivos, programas, conteúdos e métodos de ensino. Por exemplo, as escolas de Ensino Médio.

O terceiro nível é o dos *sistemas didáticos* ou *triângulos didáticos*, estruturas particulares constituídas por professores, alunos, objetos de conhecimento (conteúdos) e pelas relações entre esses três elementos. Nesse nível, Bronckart chama a atenção para o fato de que há uma interdependência radical entre os seus elementos, de tal maneira que a intervenção em um dos termos desse sistema traz conseqüências diretas para os outros dois. Esse triângulo pode ser formado pelo *livro didático*, pelos professores e pelos alunos.

Como é possível perceber, uma *transposição didática* não pode ser concebida de modo linear e automático, em outras palavras, os saberes ensinados na escola não podem ser simples adaptações ou empréstimos das teorias de referência. Por isso, uma vez transformados, esses saberes precisarão ser didatizados. *Didatização* seria a maneira de organizar os saberes que foram transpostos, é o modo pelo qual se efetua a exposição deles a fim de serem concretizados em saberes ensinados e aprendidos (PEDROSA, 2006). Atualmente, a *didatização* conta com um modo de exposição apoiado por atividades variadas.

Isso posto, nosso estudo está centrado em uma das pontas desse triângulo, o objeto de conhecimento, especificamente, os *gêneros textuais* no *livro didático*, objetos legitimados, isto é, reconhecidos pela sua validade como instrumento mediador entre o conhecimento e o aluno, pelos documentos oficiais que norteiam a educação no país. Este estudo verificará se e como esse objeto de ensino foi transposto para o *livro didático* do EM, examinando a exposição teórica e quais os *gêneros* propostos para as atividades de *produção escrita de textos* nesses livros.

Terminada a exposição dos pressupostos teóricos que fundamentam nossa análise, apoiados nas prerrogativas dos PCN de constituição do *gênero* como objeto de ensino, na perspectiva de *gênero* proposta por Bakhtin e rediscutida pelo ISD, e nos pressupostos da Lingüística Textual que definem *tipo de texto*, especificamente os estudos sobre *seqüências textuais* de Adam, passaremos aos procedimentos metodológicos de análise do *corpus*. Porém, antes de prosseguirmos com os princípios de análise, neste momento, cabem alguns esclarecimentos sobre a forma como o *livro didático* será tomado neste trabalho.

6 O livro didático e a pesquisa

Batista e Rojo (2005, p. 15-16), citando Choppin (1992), distinguem quatro grandes tipos de livros escolares, organizados segundo a sua função no processo de ensino/aprendizagem, a saber:

1. *manuais ou livros didáticos*: os utilitários em sala de aula, obras produzidas para auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições;

2. *livros paradidáticos ou paraescolares*: obras complementares cujo objetivo é resumir, intensificar ou aprofundar conteúdos específicos do currículo de uma disciplina;

3. *livros de referência*: destinados a servir de apoio aos alunos, ao longo da escolarização, são dicionários, atlas e gramáticas;

4. *edições escolares de clássicos*: reúnem de modo integral ou sob a forma de excertos, as edições de obras clássicas com anotações e comentários para uso em sala de aula.

Os livros escolares que serão estudados encaixam-se no primeiro tipo citado. São aqueles que estão presentes cotidianamente na sala de aula e constituem um dos elementos básicos da organização do trabalho docente. Utilizados por professores e alunos em sala de aula ou em casa, são destinados ao

ensino/aprendizagem dos conteúdos curriculares. Segundo Batista (2003), obedecem a um modelo concebido no período dos anos de 1960 e 1970, influenciado pela promulgação da LDBEN nº. 4.024/1971, que acarretou mudanças curriculares no ensino brasileiro.

A principal função desse modelo é estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula e para isso é organizado em torno da apresentação dos conteúdos curriculares, bem como de um conjunto de atividades para o ensino/aprendizagem deles e da distribuição desses conteúdos e atividades de ensino de acordo com a progressão do tempo escolar, particularmente conforme as séries e unidades de ensino. O autor considera ainda que esse modelo de material didático não apenas apóia o ensino e o aprendizado, mas "condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando a seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra" (BATISTA, 2003, p. 46-47).

São livros, geralmente, escritos em parceria por no mínimo dois autores, fato compreensível na medida em que a elaboração de livros de Língua Portuguesa envolve, em maior ou menor grau, a especialização em diferentes campos de conhecimento. Para Batista, Rojo e Zúñiga (2005), o recurso a equipes de autores na elaboração desses livros parece não decorrer apenas das exigências do currículo da disciplina, mas da divisão surgida, entre os anos de 1960 e 1970, entre o estudo de gramática e o desenvolvimento da leitura e da redação e também das linhas de estudos presentes nos cursos de Letras, que se apresentam divididos entre estudos lingüísticos e estudos literários, fato que tende a conduzir uma especialização numa ou noutra área.

Uma outra questão a ser esclarecida é a categorização do LD como *gênero* ou *suporte*. Há trabalhos recentes que tomam esses livros como enunciados em *gêneros discursivos*[43], porém, especificamente nesta pesquisa, eles assumirão a característica de *suporte* de textos em *gêneros* variados, transpostos e didatizados, no sentido atribuído por Marcuschi (2003) e Maingueneau (2005), autores que analisaram em que medida a materialidade do *suporte* altera as relações que se estabelecem entre leitores e produtores e os *gêneros* em circulação na sociedade.

[43] Cf. Bunzen (2005), Bunzen e Rojo (2005), Barros-Mendes (2005), Pedrosa (2006).

Feitos esses esclarecimentos, passaremos aos procedimentos de análise do *corpus*.

7 Os procedimentos de análise

7.1 As questões de pesquisa

Reconhecendo que a *transposição didática*, isto é, o processo de passagem de um conteúdo de saber preciso a uma versão didática, e a implementação de saberes teóricos não convencionais (teoria dos *gêneros*) não são simples de se executar, objetivamos investigar de que maneira os LDP do EM estão tomando os *tipos de textos* e os *gêneros textuais*. Diante desse objetivo, delineiam-se as seguintes questões:

1. Como ocorre a distribuição dos objetos de ensino nos *livros didáticos* de Língua Portuguesa (LDP) do EM selecionados para a pesquisa?

2. Os *livros didáticos* de Língua Portuguesa do EM (PNLEM/2006) contemplam tanto os diversos *tipos de textos* como os *gêneros textuais* de *esferas* de circulação variadas?

3. Os *livros didáticos* de Língua Portuguesa do EM fazem a distinção entre as noções de *tipo de texto* e *gênero textual* e esclarecem a inter-relação entre esses elementos?

Um primeiro aspecto a ser verificado, e que responde à primeira pergunta, diz respeito ao espaço reservado para o eixo de estudo *produção textual*.

A segunda pergunta refere-se à pluralidade e diversidade dos *tipos*, *gêneros* e *esferas* apresentados pelos LDP de EM.

A pergunta seguinte está relacionada à articulação dos conceitos de *tipo de texto* e *gênero textual*, que será verificada na parte de apresentação dos conteúdos abordados pelos livros.

Dando prosseguimento, esclareceremos os critérios que definiram a escolha do *corpus* de análise.

7.2 Os critérios adotados para a seleção do *corpus*

Em razão das perguntas que norteiam a pesquisa, além da leitura e estudo de uma base bibliográfica sobre o assunto, para a constituição do *corpus* a ser analisado, foi utilizado o Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio do ano de 2006 – PNLEM/2006/Língua Portuguesa –, uma vez que os livros que constam desse guia estarão nas escolas da rede pública até o ano de 2008 e foram editados após a publicação dos documentos oficiais para o ensino – a LDBEN (1996), as DCNEM (1998), os PCNEM (1999) e os PCN+ (2000) –, o que confere atualidade aos dados aqui estudados; além do que, parece que são livros que atendem às propostas e diretrizes do Ministério da Educação (MEC), veiculadas nos documentos oficiais, principalmente as dos PCNEM (1999), visto serem obras avaliadas e recomendadas por esse órgão.

Esse catálogo é uma publicação realizada pelo MEC/PNLEM a cada edição do programa de livros didáticos. É dirigido aos professores da rede pública de EM para auxiliá-los na escolha do livro com o qual irão trabalhar por três anos consecutivos. Essa publicação é composta por um sumário dentro do qual estão organizadas as partes que a compõem: carta ao professor, apresentação, critérios comuns, orientações para a escolha, resenhas de Língua Portuguesa, anexo e ficha de Língua Portuguesa. Por intermédio das resenhas elaboradas pelos avaliadores do PNLEM, o catálogo traz um perfil dos livros aprovados, apresentando os motivos pelos quais foram considerados de qualidade: seus pontos fortes e ressalvas sobre determinados aspectos considerados pouco trabalhados dentro dos domínios da disciplina Língua Portuguesa. Nesse último caso, fica claro, no Catálogo, que é de responsabilidade do professor administrar as possíveis falhas apontadas no material recomendado.

O catálogo do PNLEM/2006 traz as resenhas de 9 livros avaliados e recomendados, conforme o disposto no Quadro 9.

Livro didático		Autor(es)	Editora
LDP1	Língua Portuguesa	Heloísa Harue Takazaki	IBEP – Inst. Bras. de Ed. Pedagógicas Ltda.
LDP2	Língua Portuguesa	Zuleika de Felice Murrie, Simone Gonçalves da Silva, Josafá Fernandes Gonçalves, Harry Vieira Lopes	Ed. do Brasil S/A
LDP3	Novas Palavras: Português	Mauro Ferreira do Patrocínio, Severino Antônio M. Barbosa, Ricardo Silva Leite, Emília Amaral	Ed. FTD S/A
LDP4	Português: de Olho no Mundo do Trabalho	José de Nicola Neto, Ernani Terra	Ed. Scipione Ltda.
LDP5	Português: Língua, Literatura, Produção de Textos	Maria Luiza Marques Abaurre, Marcela Regina N. Pontara, Tatiana Fadel	Ed. Moderna Ltda.
LDP6	Português: Literatura, Gramática, Produção de Textos	Leila Lauar Sarmento, Douglas Tufano	Ed. Moderna Ltda.
LDP7	Português: Língua e Cultura	Carlos Alberto Faraco	Ed. Moderna Ltda.
LDP8	Português: Linguagens	Thereza Anália C. Magalhães, William Roberto Cereja	Atual Editora/ Ed. Saraiva
LDP9	Textos: Leituras e Escritas	Ulisses Infante	Ed. Scipione Ltda.

Quadro 9 – LDP que compõem o Catálogo do PNLEM/2006

Desses LDP, escolhemos os quatro livros que os dados obtidos nos permitem tomar como os mais solicitados ao MEC, via PNLEM, pelas escolas de EM da rede pública. Escolhemos 4 porque essa é uma sugestão do MEC para orientar as escolhas feitas pelas escolas. Primeiramente, a escola deve eleger os 4 livros de sua preferência e, dentre esses, selecionar os dois que serão pedidos ao órgão federal. Nossa seleção teve como base o *Quadro Demonstrativo de Aquisição do PNLEM/2006* (ANEXO A), disponível no endereço eletrônico do FNDE – www.fnde.gov.br – e as informações dos representantes das editoras em nossa cidade. Esse quadro demonstrativo traz a relação das editoras e da quantidade de livros negociados por elas com o Governo Federal. Parte desses dados está reproduzida no Quadro 10.

Editora	nº. de livros adquiridos
Ática	1.457.727
Base	460.755
Brasil	507.926
FTD	2.924.561
Ibep	223.422
Moderna	2.833.055
Positivo	123.099
Saraiva/Atual	2.845.395
Scipione	1.205.680
Total	12.581.620

Quadro 10 – Número de livros adquiridos pelo MEC–PNLEM/2006, por editora

Para uma melhor visualização desses dados elaboramos o Gráfico 1.

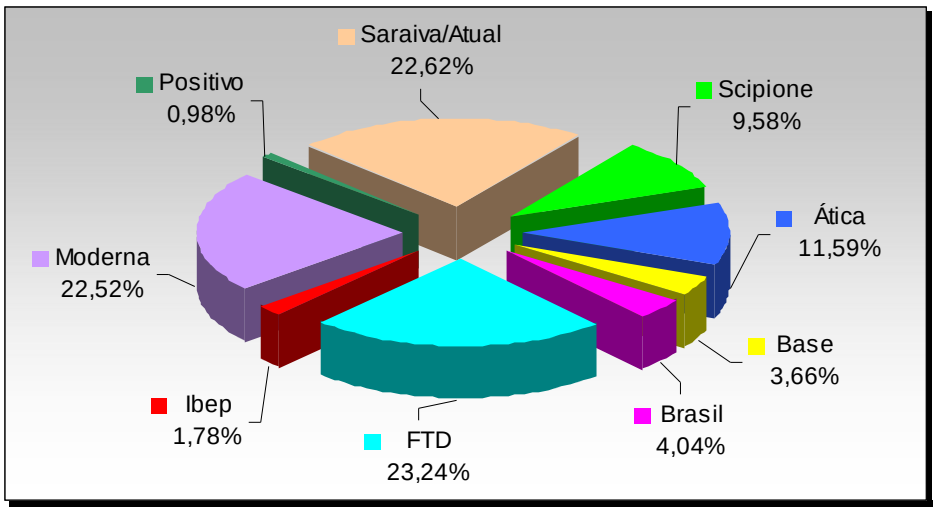

Gráfico 1 – Porcentagem de livros negociados pelas editoras (PNLEM/2006)

De acordo com o MEC, o número de LD adquiridos pelo PNLEM/2006 foi de 12.581.620. A Ed. FTD foi a que mais vendeu desses livros ao Governo, com 2.924.561, o que representa 23,24% do total; seguida pelas editoras Saraiva/Atual[44], com 2.845.395, representando 22,62%; Moderna, com 2.833.055, ou seja, 22,52%; e Ática, com 1.457.727, totalizando 11,59% do total das vendas. As demais apresentam números inferiores a 10%.

[44] As editoras Saraiva e Atual aparecem juntas por pertencerem a um mesmo dono.

Os livros dessas quatro editoras seriam os escolhidos para nossa pesquisa. Porém deparamo-nos com alguns problemas. O primeiro deles é o caso da Ed. Ática que não possui nenhum livro no Catálogo do PNLEM/2006, conforme pode ser conferido no Quadro 9. Através de informações disponíveis no *site* do MEC, concluímos que esses livros são para reposição de material didático nas escolas que os adquiriram em programas anteriores. Portanto a Ed. Ática foi descartada e substituída em nossa coleta de dados pela Ed. Scipione, que negociou 1.205.680 livros didáticos, 9,58% do total, com o Governo Federal.

O segundo problema enfrentado ocorreu com a Ed. Moderna e a Ed. Scipione que possuem dois livros cada uma no PNLEM/2006. Entramos em contato com o MEC na tentativa de saber quais desses livros foram adquiridos em maior número, porém essa informação é sigilosa. Dessa feita, tivemos que, nos dois casos, optar, em uma escolha quase aleatória, por um dos livros. O da Ed. Scipione, pelo título, pois sugere abordar *gêneros* do "mundo do trabalho" e o da Ed. Moderna, pela data mais recente da edição.

Assim, de acordo com os critérios adotados, os *livros didáticos* que compõem o *corpus* da pesquisa são:

Livro didático		Autor(es)	Editora	Edição
LDP3	Novas palavras: português	Emília Amaral Mauro F. do Patrocínio Ricardo Silva Leite Severino Antônio M. Barbosa	FTD	2. ed. 2003
LDP4	Português: de olho no mundo do trabalho	Ernani Terra José de Nicola Neto	Scipione	2004
LDP6	Português: literatura, gramática, produção de texto	Leila Lauar Sarmento Douglas Tufano	Moderna	2004
LDP8	Português: linguagens	William R. Cereja Thereza C. Magalhães	Saraiva/Atual	2003

Quadro 11 – *Corpus* da pesquisa

No próximo segmento, esclareceremos a metodologia adotada para a análise desse *corpus*.

7.3 Os critérios metodológicos

Tomando como base as questões de pesquisa, nosso estudo compõe o quadro de pesquisas de base quantitativa e qualitativa, isso justifica a análise do *corpus* em duas partes. Na primeira parte, ocorre a detecção do espaço destinado pelos LDP ao estudo dos *tipos* e dos *gêneros*. Para isso, observamos, em cada um dos quatro livros selecionados, de que forma ocorre a distribuição dos eixos de ensino – *produção textual*, *literatura*, *conhecimentos lingüísticos* –, a fim de verificarmos qual o espaço destinado à *produção textual* nesses LDP. Tal investigação foi motivada pela recomendação do MEC, presente nos PCN+ (BRASIL, 2002, p. 70), de que "[...] pensar o ensino de língua portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade".

Ainda nessa primeira parte, de posse dos 4 livros aprovados e recomendados pelo PNLEM/2006 (Quadro 11), por nós selecionados, elaboramos, a partir de suas atividades de *produção de textos* escrita, uma base de dados para cada um, um instrumento metodológico construído para a análise dos perfis dos LDP. Os elementos que compõem essa base são os *gêneros textuais*/*tipos de texto* e as *esferas de circulação* que esses livros contemplam para o ensino de *produção textual* escrita. Quanto a essa última, os *tipos* e os *gêneros* foram classificados nas suas diversas *esferas* de acordo com as propostas de Pedrosa (2006), Minas Gerais (2004) e Araújo (2007). Alguns dos *gêneros* se enquadram em mais de uma *esfera*, por exemplo, o *gênero título* pode pertencer à *esfera escolar* ou *jornalística*; o *gênero síntese* pode circular tanto pela esfera *científica* como *escolar*, por isso, o que definiu essa classificação foi o contexto nos quais são apresentados pelo *livro didático* examinado. Dessa maneira, foi possível conferir quais são os *tipos* e os *gêneros* efetivamente propostos para o trabalho dos alunos do EM neste triênio, especificamente, nos livros selecionados para compor o *corpus* do trabalho. Essa ferramenta, que nos permitirá responder à segunda questão da pesquisa, também possibilitou as análises quantitativa e qualitativa que figuram no próximo capítulo.

Na segunda parte, observamos de que modo são abordados os *tipos de texto* e os *gêneros textuais*. Nesse caso, foram consideradas, mais detidamente, em cada

uma das quatro obras selecionadas, a parte que trata da teoria na *produção textual*, ou melhor, a parte destinada à apresentação dos conteúdos curriculares. Para chegarmos a um resultado, fizemos o levantamento, página por página, de todos os *gêneros* e *tipos* citados de alguma forma. Dessa maneira, responderemos à terceira questão da pesquisa.

Para oferecer uma maior orientação sobre a metodologia de análise adotada, o Quadro 12 sintetiza o que foi exposto há pouco, trazendo as questões da pesquisa, os procedimentos de análise e os critérios adotados.

Questões de pesquisa		Metodologia de análise	Critérios de análise
PARTE 1	1. Como ocorre a distribuição dos objetos de ensino nos LDP do EM selecionados para a pesquisa?	quantitativa	▪ eixo referente à Produção Textual; ▪ eixo referente à Literatura; e ▪ eixo referente aos Conhecimentos Lingüísticos.
	2. Os livros didáticos do EM (PNELEM/2006) contemplam tanto os diversos *tipos de textos* como os *gêneros textuais* de esferas de circulação variadas?	quantitativa	▪ tipos textuais; ▪ gêneros textuais; e ▪ esferas de circulação.
PARTE 2	3. Os livros didáticos do EM fazem a distinção entre as noções de *tipo de texto* e *gênero textual* e esclarecem a inter-relação entre esses elementos?	qualitativa	▪ tipos textuais; e ▪ gêneros discursivos.

Quadro 12 – Síntese da metodologia de análise

Visando aos objetivos deste trabalho, o próximo capítulo apresentará a análise das obras que compõem o *corpus*.

CAPÍTULO III

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANALISANDO OS DADOS

O aluno deve ser considerado como produtor de texto, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos.

(BRASIL, 1999)

Apresentamos no capítulo anterior os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, os critérios para seleção do *corpus* e os procedimentos metodológicos de análise respaldados pelo aparato bibliográfico relativo ao seu tema.

Neste capítulo, será apresentado um perfil geral de cada um dos LDP selecionados para compor o *corpus*, observando como é feita a distribuição dos objetos de ensino nesses livros. Essa investigação nos permitirá responder à primeira questão da pesquisa.

Serão apresentados também os dados quantitativos referentes aos *gêneros*, *tipos* e *esferas* contemplados por esses livros. Esses dados foram obtidos através da elaboração de um instrumento metodológico, aos moldes de Pedrosa (2006), construído para a análise dos perfis de cada um dos LDP, servindo assim para guiar as análises quantitativa e qualitativa que se seguem. Conforme dissemos anteriormente, esse instrumento, *Base de Tipos/Gêneros e Esferas contemplados para a Produção Escrita*, é uma relação dos *gêneros/tipos* e *esferas* privilegiados exclusivamente pelas atividades de *produção textual* escrita dos LDP do *corpus*. Os dados fornecidos por ela permitiram quantificar os *gêneros*, os *tipos* e as *esferas* com os quais o aluno efetivamente trabalhará na *produção textual*.

Para uma melhor visualização e análise desses dados foram construídos Quadros e Gráficos com os números em porcentagem. Essas porcentagens foram calculadas com o auxílio da ferramenta *Gráficos*, do *software Microsoft Excel*.

Desse modo, foi possível traçar o perfil de cada um dos LDP selecionados, com relação à diversidade e à prioridade de *gêneros* e *esferas* escolhidos para a *produção de textos*. Isso nos possibilitará responder à segunda questão da pesquisa.

Observamos também, na parte de exposição dos conteúdos curriculares dos LDP analisados, de que maneira são tomados os conceitos de *tipo de texto* e *gênero textual*, objetivando responder à terceira questão da pesquisa.

Dessa maneira, esperamos responder todas as questões que determinaram o rumo deste trabalho.

A primeira seção deste capítulo marca o início de nossa análise, que, seguindo a ordem dos LDP disposta no Catálogo do PNLEM/2006, começará pelo LDP3.

1 O livro didático *Novas palavras: português* (LDP3)

A obra didática *Novas palavras: português* (LDP3), editada em volume único pela Editora FTD em 2003, está na sua segunda edição e foi escrita em co-autoria por Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio. Conforme explicado no capítulo anterior, a editora FTD foi a que mais forneceu livros ao Governo Federal através do PNLEM/2006.

Emília Amaral é mestre em Teoria Literária, doutora em Educação pela Unicamp e professora de Ensino Médio e de cursos pré-vestibulares há mais de 15 anos.

Mauro Ferreira é especialista em Metodologia de Ensino pela Unicamp e professor de cursos pré-vestibulares também há mais de 15 anos.

Ricardo Leite é mestre em Teoria Literária pela Unicamp e professor de Ensino Médio e Ensino Superior há mais de 25 anos.

Severino Antônio é doutor em Educação pela Unicamp e professor de Ensino Médio e Ensino Superior também há mais de 25 anos[45].

Mauro Ferreira é o responsável pelos conteúdos referentes à gramática e os outros autores assinam as partes de literatura, leitura e *produção textual*.

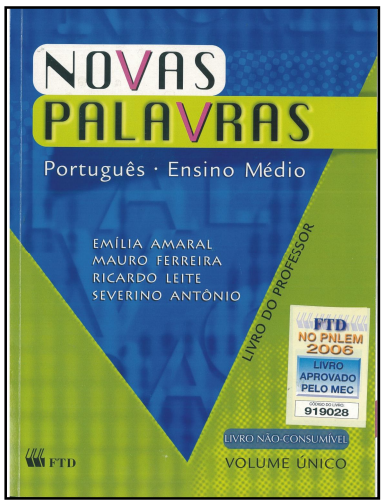

Figura 6 – LD *Novas palavras: português* (LDP3)

O LDP3 apresenta-se dividido em três grandes blocos: *Literatura*, *Conhecimentos Lingüísticos* e *Produção Textual*. O primeiro conta com um total de 314 páginas e é organizado em 27 capítulos; ao segundo bloco destinam-se 186 páginas organizadas em 23 capítulos; e o último, com 107 páginas, conta com 24 capítulos. O total de páginas da obra é de 607. O Quadro 13 traz essas informações de maneira mais visível.

blocos	páginas/bloco	nº. de capítulos
Literatura	314	27
Conhecimentos Lingüísticos	186	23
Produção Textual	107	24

Quadro 13 – LD *Novas palavras: português* – organização e distribuição dos conteúdos

[45] As informações sobre os autores estão declaradas na página de abertura do livro didático analisado.

Por essa divisão já fica claro que a obra dá mais atenção aos conteúdos de *Literatura*, pois 51,73%, ou seja, praticamente metade dos conteúdos é destinada a esse componente curricular, enquanto que o segundo bloco (*Conhecimentos Lingüísticos*) totaliza 30,64% dos conteúdos e a terceira parte (*Produção Textual*), embora tenha um capítulo a mais do que o bloco reservado aos conhecimentos lingüísticos, constitui-se como a menor porção do livro, 17,63%, o que corresponde a quase metade da segunda. Esses dados estão representados no Gráfico 2 e evidenciam o tratamento desigual aos conteúdos.

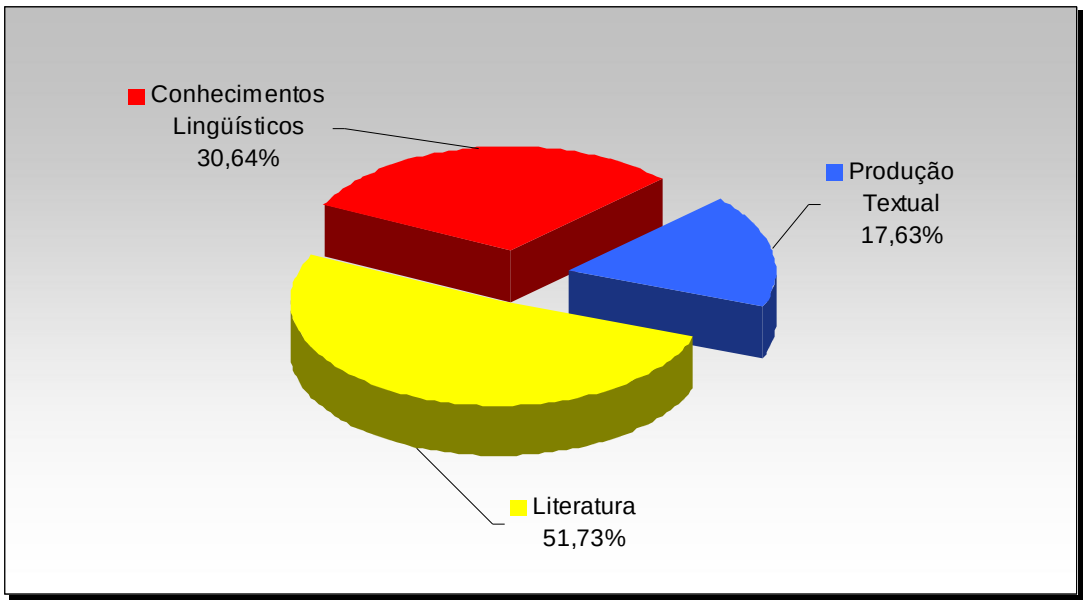

Gráfico 2 – LD *Novas palavras: português* – relação entre os blocos de conteúdos

De acordo com o disposto na síntese avaliativa da obra, presente no Catálogo do PNLEM/2006, esse livro está organizado como um compêndio. No *Novo Dicionário Aurélio – Dicionário Eletrônico* – Ferreira (2003), *manual* e *compêndio* são considerados sinônimos, porém o Catálogo do PNLEM/2006 (BRASIL, 2004, p. 17), considera *compêndio* o "livro didático que visa primordialmente expor de forma sistemática todos os conteúdos curriculares mais relevantes da disciplina num determinado nível de ensino, deixando a cargo do professor selecionar e organizar os conteúdos, a cada série e a cada aula. Pode ou não propor exercícios e atividades". Enquanto que *manual* é "o livro didático que se organiza basicamente como um roteiro de atividades de ensino/aprendizagem, concebidas e organizadas

de acordo com uma determinada prática docente. Por isso mesmo, sempre traz exercícios e atividades e tende a organizar-se por série". Desse modo, o LDP3 é um compêndio de molde tradicional com exercícios e atividades.

Ao final do livro, há um manual de 88 páginas reservadas para orientações ao professor, denominado *Conversa com o professor*. Esse apêndice, que contém também os procedimentos e estratégias de trabalho, está divido em três partes correspondentes à divisão do livro em blocos. Na abertura de cada uma, está o objetivo principal de cada bloco, porém não são esclarecidos os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a proposta pedagógica da obra. As respostas dos exercícios estão ao longo do livro, após o enunciado de cada atividade ou exercício. Cada um dos tópicos desse manual se refere a um ou mais capítulos do livro e estão organizados em: *proposta*, *objetivos*, *estratégias sugeridas*, *comentários* e *resolução de exercícios* e *avaliação*.

Antes do manual do professor, há uma lista de referências bibliográficas bastante extensa para a parte de literatura e bastante reduzida para a parte de *produção textual*. Dessa última, também constam vários autores ligados à literatura e às artes plásticas (CANDIDO, A., BOSI, A., CALVINO, Í., KANDINSKY, W. etc.) e algumas obras ligadas à pedagogia criativa (BACHELARD, G. *A arte de sonhar*; MAY, R. *A coragem de criar*) ou à visão do texto como ato de comunicação (GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*) e nenhuma referência a teóricos da Lingüística ou das teorias voltadas para a análise do discurso, o que parece confirmar que a literatura é o eixo principal do livro e que os estudos mais recentes sobre uma abordagem enunciativo-discursiva do texto não foram considerados. Isso talvez seja uma indicação de que os autores considerem que somente os *gêneros* da *esfera literária*, por si sós, são capazes de levar o aluno a observar e reconhecer as estratégias utilizadas para a produção de efeitos de sentido variados ou os recursos de expressividade presente nos textos. O que não ocorre devido à maneira tradicional como se organiza o primeiro bloco do livro, denominado *Literatura*.

Esse bloco reserva cada capítulo para um período literário, iniciando pelo Trovadorismo e encerrando com as tendências contemporâneas, formando uma linha cronológica o mais completa (e tradicional) possível. Os dois primeiros capítulos dão um panorama do que seja literatura e texto literário.

O bloco chamado *Gramática* aborda os conhecimentos lingüísticos, sob o enfoque da gramática normativa tradicional, de maneira resumida e no limite da frase. A novidade está no primeiro capítulo, destinado à variação lingüística e às possíveis concepções de gramática. Numa síntese, a seqüência de capítulos prossegue com acentuação gráfica e morfologia, sintaxe, concordância nominal e verbal, regência, crase e, por último, colocação pronominal.

O último bloco, com o título *Leitura e Redação*, está reservado à *produção textual*. Os textos para leitura estão em função da escritura de textos e não são do mesmo *gênero* solicitado para a produção, conforme veremos mais adiante.

Após esse quadro geral do LDP3, observaremos com mais detalhe, na próxima seção, o bloco reservado à *produção textual*, a fim de verificarmos se esse livro dá destaque ao ensino dos *tipos de textos* ou de *gêneros textuais*, ou ainda, se os aborda de maneira inter-relacionada.

1.1 A produção textual: um olhar sobre a apresentação dos conteúdos curriculares referentes a tipo e gênero

Como mencionado anteriormente, o LD *Novas palavras: português* (LDP3) reserva o último de três blocos para *produção textual*. Contemplando 17,63% dos conteúdos, é o menor deles e está organizado em 24 capítulos. Esses capítulos não se encontram divididos em seções comuns, mas em subitens ligados ao tema central abordado. Por exemplo, o capítulo intitulado *A descrição* (Cap. 6) está subdividido em dois itens: *Textos descritivos*, *A descrição e os cinco sentidos*. Já os capítulos *A narração* (Cap. 7) e *A dissertação* (Cap. 8) não são subdivididos. Todos os capítulos trazem exercícios.

Os objetos de ensino considerados nos capítulos resumem-se ao estudo dos *tipos de texto* e outros temas referentes a orientações para a *produção de textos* e teoria sobre leitura, conforme se pode observar no próximo Quadro.

TIPO	Capítulo	Título do capítulo	nº. de capítulos/ nº. de páginas
Descritivo	6 9 10	A descrição Descrição: sensibilidade e imaginação Experiências de aprofundamento da descrição	3/11
Narrativo	7 11 12 13 14 15 16	A narração O mundo narrado Começando a história Apresentação da personagem A construção do enredo Enredo linear e não-linear Narrador: a voz que conta a história	7/20
Expositivo (dissertação)	8 17 18 22 24 23	A dissertação O mundo dissertativo A delimitação do tema A estrutura do texto dissertativo A linguagem dissertativa Jogos lógico-expositivos	6/42
Argumentativo	19 20 21	Assumindo um ponto de vista A argumentação causal – o(s) porquê(s) A importância do exemplo	3/21
OUTROS	**Capítulo**	**Título do capítulo**	**nº. de capítulos/ nº. de páginas**
	1 2 3 4 5	Liberação da linguagem e do pensamento Exercícios de imaginação Leitura e interpretação de texto Experiência de enumeração (1ª. parte) Experiência de enumeração (2ª. parte)	5/14

Quadro 14 – LD *Novas palavras: português* –
distribuição dos objetos de ensino abordados no bloco *Redação e Leitura*

Nos cinco primeiros capítulos, o aluno é estimulado a produções mais descontraídas com exercícios de imaginação e liberação da criatividade – fato que remete à pedagogia criativa dos anos de 1970 –, bem como a apropriar-se de conceitos como leitura, enumeração. São eles: *Liberação da linguagem e do pensamento*, *Exercícios de imaginação*, *Leitura e interpretação de texto*, *Experiência de enumeração (1ª. parte)*, *Experiência de enumeração (2ª. parte)*. No excerto abaixo, podemos observar uma atividade desses capítulos.

> Vamos exercitar a imaginação com uma atividade de continuação do mote. Este exercício funciona assim: você deverá criar um texto a partir de uma frase dada, escrevendo livremente durante alguns minutos. Exemplo:
> "A hora passa. Estou deitada(o).
> Sozinha(o)."
> Como você continuaria esse pensamento?
>
> (LD *Novas palavras: português*, 2003, p. 518)

Nessa atividade, a ausência de ficcionalização da situação de produção chama-nos a atenção, ou seja, não são dadas ao aluno as condições de produção do texto. Também não há a explicitação do *gênero* ou do *tipo de texto* que o aluno deverá produzir. O trabalho de *produção textual* é visto como um exercício de imaginação apenas.

Os outros capítulos – 19 ao todo – são reservados ao estudo dos *tipos de texto*: *descrição*, *narração*, *exposição* (aparecendo como *dissertação*) e *argumentação*.

O *tipo descritivo* é estudado em 3 capítulos: *A descrição*, *Descrição: sensibilidade e imaginação*, *Experiências de aprofundamento da descrição*. Aos *tipos narrativo* e *expositivo* são reservados igualmente 6 capítulos. Para o primeiro *tipo*, temos: *A narração*, *O mundo narrado*, *Começando a história*, *Apresentação da personagem*, *A construção do enredo*, *Enredo linear e não-linear*, *Narrador: a voz que conta a história*. Para o segundo: *A dissertação*, *O mundo dissertativo*, *A delimitação do tema*, *A estrutura do texto dissertativo*, *A linguagem dissertativa*, *Jogos lógico-expositivos*. E, finalmente, ao *tipo argumentativo*, são destinados 3 capítulos: *Assumindo um ponto de vista*, *A argumentação causal – o(s) porquê(s)*, *A importância do exemplo*. Os *tipos dialogal* e *injuntivo* não são mencionados, talvez porque esses são *tipos* que pressupõem o aspecto enunciativo e discursivo da linguagem, elemento que parece ser desconsiderado pelo livro até o momento.

O Quadro 15 sintetiza essa estatística da seguinte forma: do total de 107 páginas que compõem o bloco reservado à *produção textual*, 93 são consagradas ao estudo dos *tipos de texto* e as 14 restantes, a outros temas.

conteúdos	nº. de capítulos	nº. de páginas
tipos de texto	19	93
outros	5	14

Quadro 15 – LD *Novas palavras: português* – organização do bloco *Redação e Leitura*

Essa estatística contraria o objetivo do trabalho com leitura e *produção textual* proposto pelos autores no manual do professor:

> [...] O objetivo fundamental deste trabalho com leitura e redação é *desenvolver a recepção de textos e a escritura religando-os com a vida*, de forma a motivar os alunos a desvendar e aprimorar sua capacidade de autodescoberta e *auto-expressão* (AMARAL *et al*., 2003, p. 67; ênfase acrescentada).

A discrepância na proposta está no fato de que os usuários da língua se auto-expressam ou se ligam à vida através de *gêneros textuais*, como ficou bem claro na contextualização deste trabalho, e não através de *tipos de texto*. Fora do contexto escolar, não será solicitado ao estudante que produza *narrações*, *descrições*, *dissertações* etc.

Pela observação dos objetos de ensino privilegiados pelo LDP3, torna-se lógico não haver referências teóricas, no corpo do livro, do que seja *tipo* e, principalmente, *gênero*.

Quanto à nomenclatura *tipo*/*gênero*, durante toda a apresentação dos conteúdos do bloco de *produção de texto*, não há menção a *gêneros*, evidentemente, apenas a *tipo de texto*, mesmo que a referência seja a *gêneros*. Por exemplo:

> Compreensão do conteúdo
> Precisamos apurar nossa sensibilidade e nossa inteligência de leitores para desenvolver a capacidade de escrever. Para isso é necessário:
> ▪ Ler identificando as idéias do texto.
> ▪ Ler percebendo o *tipo de texto* que estamos lendo e o *modo como foi organizado*.
> ▪ Ler estabelecendo relações entre o que estamos lendo e o que pensamos.
> ▪ Ler tirando conclusões sobre o que lemos.
> (LD *Novas palavras: português*, 2003, p. 519; ênfase acrescentada)

O excerto acima está no capítulo referente à leitura, interpretação e análise de texto. Nele, parece-nos que a expressão "tipo de texto" refere-se a *gênero textual* e "modo como foi organizado" diz mais respeito aos *tipos de textos* que compõem e organizam estruturalmente esse *gênero*.

Já no manual do professor, a expressão *tipos de textos* é recorrente e caracterizada como "modalidades típicas da redação", "estruturas textuais", "tipos clássicos de organização textual".

As únicas referências a *gênero* estão na parte de *Literatura*, quando o livro se refere aos *gêneros literários* como: "gênero narrativo", "gênero lírico" e "gênero dramático", descrevendo as características de cada um deles. A noção de *gêneros* estendida a todos os enunciados não faz parte deste LDP.

A confusão com a nomenclatura é mais evidente no manual do professor. Vejamos alguns exemplos:

> [...] sugerimos que os critérios utilizados para destacar as qualidades encontradas nos textos sejam alguns dos principais procedimentos da produção literária modernista e contemporânea, os quais sempre tendem a aparecer nessas experiências. Exemplificando: presença de marcas de oralidade no texto escrito, fusão de *gêneros* (poesia e prosa; descrição/narração/dissertação) [...] (AMARAL *et al*., 2003, p. 68; ênfase acrescentada).

> Na apresentação dos elementos que compõem o enredo, interessa ressaltar a diferença entre *relato* e *narração*, chamando a atenção dos alunos para a importância da criação do conflito no exercício 1 (AMARAL *et al*., 2003, p. 75; ênfase acrescentada).

No primeiro exemplo, estão no mesmo patamar as categorias *poesia*, *prosa*, *descrição*, *narração*, *dissertação*, identificadas como *gêneros*. Já no segundo, a proposta é diferenciar *relato* de *narração*. No capítulo correspondente, há a seguinte explicação: "[...] se não houver conflito, a narrativa fica reduzida a um **relato**, a uma seqüência de fatos que, provavelmente, não despertarão o interesse dos leitores" (p. 556; ênfase no original). Segundo as teorias da Lingüística, *narração* é um *tipo de texto* e *relato* é um *gênero textual* em que a *narração* é o *tipo de texto* predominante. Tanto no manual do professor como no texto do aluno não há a distinção de forma clara entre o *gênero* (*relato*) e o *tipo* (*narração*).

A observação dos objetos de ensino abordados pelo LD *Novas palavras: português* possibilitou a confecção do Gráfico 3.

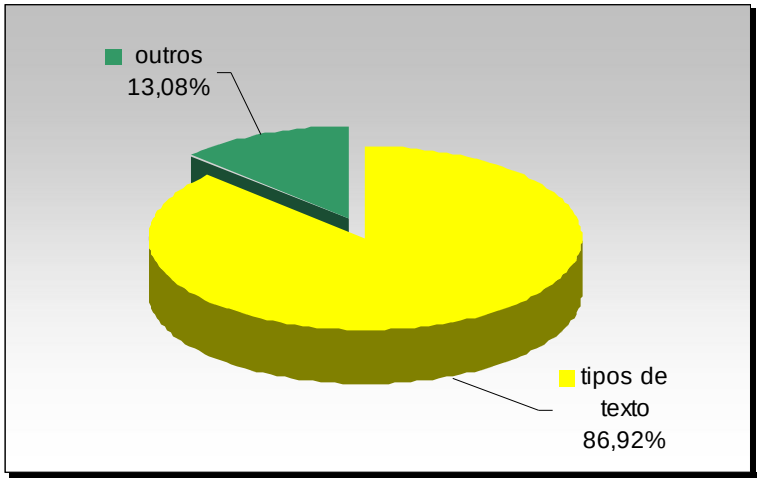

Gráfico 3 – LD *Novas palavras: português* – relação entre os objetos de ensino

O Gráfico 3 aponta que 86,92% dos conteúdos da parte reservada à *produção de textos* do LDP3 referem-se ao trabalho com *tipos de texto* e 13,08% são dedicados a outros temas como orientações para a escritura de textos e teoria dirigida à leitura.

Quanto aos exames nacionais (vestibulares e ENEM), não é dada uma atenção especial a eles, isso somente ocorre em alguns poucos exercícios ao longo do livro. Porém, na medida em que 6 capítulos do livro são reservados para a *narração* e outros 6 para a *dissertação*, *tipos* presentes apenas na *esfera escolar* e mais solicitados nesses exames, e não há nenhum *gênero* dedicado aos letramentos do âmbito da cidadania ou do trabalho, isto é, *gêneros* de usos públicos, ideais para a formação do aluno do EM, segundo os PCNEM (1999), pode-se dizer que implicitamente esses exames são privilegiados de maneira exagerada.

Outro detalhe a esse respeito é que os *tipos de texto* mais contemplados pelo livro também são os mais solicitados no exame vestibular da Unicamp, conforme vimos no Capítulo I (p. 65), e, de acordo com o mencionado na apresentação do livro, os autores são formados pela Unicamp e lecionam em escolas e cursinhos pré-vestibulares da região de Campinas. Parece-nos que esse fato pode ser um dos fatores norteadores da escolha dos objetos de ensino que compõem a *produção textual* no LDP3.

Dando prosseguimento à nossa análise, ajustaremos o foco sobre a parte prática do livro, isto é, nas atividades de *produção textual* escrita.

1.2 A produção textual: tipos, gêneros e esferas contemplados na prática

A observação das propostas de *produção de textos* escrita possibilitou identificar os *gêneros*/*tipos* e *esferas* priorizados pelo LDP3 e, conseqüentemente, a elaboração do instrumento de análise *Base de tipos/gêneros e esferas contemplados para a Produção Escrita* representada no Quadro 16. Vejamos:

Base de tipos/gêneros e esferas contemplados para produção escrita no LDP3 – *Novas palavras: português* – PNLEM/2006			
dados levantados	página	tipo/gênero	esfera
carta-resposta	580	carta-resposta	jornalística
comentário pessoal	586	comentário	cotidiana
comparações	537	outros	outras
conclusão	605	outros	outras
conflitos	556	outros	outras
descrição	527	descrição	escolar
descrição	531	descrição	escolar
descrição	536	descrição	escolar
descrição	536	descrição	escolar
descrição	536	descrição	escolar
descrição	538	descrição	escolar
descrição	538	descrição	escolar
descrição	540	descrição	escolar
descrição	541	descrição	escolar
descrição	542	descrição	escolar
descrição	548	descrição	escolar
dissertação	582	exposição	escolar
dissertação	583	exposição	escolar
dissertação	593	exposição	escolar
dissertação	597	exposição	escolar
dissertação	606	exposição	escolar
dissertação	606	exposição	escolar
dissertação	618	exposição	escolar
dissertação	618	exposição	escolar
elementos narrativos	548	narração	escolar
enredo	559	narração	escolar
história	548	história	escolar
história	550	história	escolar
história	554	história	escolar

introdução	605	outros	outras
introdução	616	outros	outras
introdução	616	outros	outras
narrações	559	narração	escolar
narrativa	532	narração	escolar
narrativa	559	narração	escolar
narrativa em 1ª. pessoa	562	narração	escolar
parágrafo	603	outros	outras
parágrafo	603	outros	outras
parágrafo de introdução	574	outros	outras
redação	518	redação	escolar
resumo	520	resumo	escolar
resumo	567	resumo	escolar
resumo	584	resumo	escolar
texto	517	outros	outras
texto	525	outros	outras
texto	527	outros	outras
texto	543	outros	outras
texto	559	outros	outras
texto	599	outros	outras
texto dissertativo	584	exposição	escolar
texto dissertativo	584	exposição	escolar
texto dissertativo	598	exposição	escolar
texto dissertativo	619	exposição	escolar
texto dissertativo-argumentativo	569	argumentação	escolar
texto dissertativo-argumentativo	578	argumentação	escolar
texto dissertativo-argumentativo	586	argumentação	escolar
texto dissertativo-argumentativo	590	argumentação	escolar
texto dissertativo-argumentativo	599	argumentação	escolar
texto dissertativo-argumentativo	607	argumentação	escolar
título	568	título	escolar
trecho narrativo	556	narração	escolar

Quadro 16 – LD *Novas palavras: português* –
base de tipos/gêneros e esferas para a produção textual escrita

Essa base de propostas de *produção de textos* do LDP3 mostrou que, para as 61 atividades de *produção textual* escrita, foram tomados 10 *gêneros/tipos*, distribuídos em 3 *esferas*.

Um exame mais apurado desses dados demonstrou que são trabalhados efetivamente nesse LDP 6 *gêneros textuais*, 4 *tipos de textos* e que 15 propostas foram classificadas como *outros*, pois são atividades em que não foi possível identificar o *gênero* ou o *tipo* – referem-se à escritura de parágrafos, trechos de textos ou somente textos. Para um melhor entendimento do que seja a classificação *outros*, observaremos a seguir duas dessas propostas.

> *Crie um texto* na 1ª. pessoa do singular. Escreva sobre suas características, suas história, seus sonhos, suas dúvidas, suas contradições, suas esperanças.
> (LD *Novas palavras: português*, 2003, p. 517; ênfase acrescentada)

> *Escreva um texto* de, no máximo, 25 linhas comentando os reflexos da cibercultura na sociedade neste início de século.
> (LD *Novas palavras: português*, 2003, p. 599, ênfase acrescentada)

De acordo com esses excertos, a primeira produção poderia tratar-se de um *relato pessoal* ou um *diário*, uma vez que a escrita em 1ª. pessoa é uma das marcas do estilo desses *gêneros*, enquanto que a segunda se enquadraria num *artigo de opinião* ou num *editorial*, por exemplo. Poderíamos falar também em *comentário*, visto que o enunciado da proposta pede um texto que comente a respeito de determinado assunto, porém a extensão de 25 linhas não condiz com a estrutura composicional desse *gênero*.

O Quadro 17 traz detalhadamente os dados estatísticos enunciados há pouco.

tipo/gênero	esfera	ocorrências
comentário	cotidiana	1
argumentação	escolar	6
descrição	escolar	11
exposição	escolar	12
história	escolar	3
narração	escolar	7
redação	escolar	1
resumo	escolar	3
título	escolar	1
carta-resposta	jornalística	1
outros	outras	15
Total de ocorrências		61

Quadro 17 – LD *Novas palavras: português* – tipos/gêneros e esferas contemplados

Comparando-se o número de ocorrências de *tipos* e de *gêneros*, além de se constatar a desigualdade entre o número de propostas de cada um dos textos, é possível confirmar que o LD em questão dá preferência à produção dos *tipos textuais*, pois foram encontradas 6 atividades de produção de *seqüências*

argumentativas, 11, de *descritivas*, 12, de *expositivas* e 7, de *narrativas*. Não encontramos propostas com os *tipos injuntivo* e *dialogal*.

Esse primeiro resultado já dá indícios de que os conceitos de *gênero* e *tipo* são trabalhados desarticuladamente.

O próximo Quadro sintetiza o número de ocorrências, segundo as *esferas* de circulação dos textos privilegiados.

esfera	ocorrências
cotidiana	1
escolar	44
jornalística	1
outras	15
total	61

Quadro 18 – LD *Novas palavras: português* – número de ocorrências por esferas de circulação

O Quadro 18 possibilitou a confecção do Gráfico 4 o qual demonstra que, apesar do número de propostas ter ultrapassado 60, foi eleito um número pouco diversificado de *esferas* para a *produção textual*, evidenciando que a sugestão dos PCN para a escolha de uma pluralidade de *gêneros* em *esferas* diversificadas não foi seguida. Dessa feita, apuramos que das 61 propostas sugeridas para a atividade de *produção textual*, o maior número de ocorrências é de *tipos textuais* (36), cuja *esfera* de circulação é a *escolar*. Ainda dessa *esfera*, temos os *gêneros história*, com 3 ocorrências, *redação*, com 1 ocorrência, *resumo*, com 3 e *título*, com 1 ocorrência, portanto, os *gêneros* de *esferas* de circulação social foram negligenciados em função das produções tradicionalmente escolares.

Pelo Gráfico 4, constatamos que a esfera *escolar* predomina com 77,63% das propostas de *produção textual*. Na segunda posição, está a esfera referente aos textos cujo *tipo* ou *gênero* não foi possível classificar, perfazendo 19,74%, correspondendo a 15 propostas, um número de produções muito superior às *esferas jornalística* e *cotidiana*, que vêm na seqüência, com 1,32% das propostas, representadas por 1 ocorrência cada. Da primeira, é solicitada a produção de uma *carta-resposta* e da segunda, 1 *comentário*.

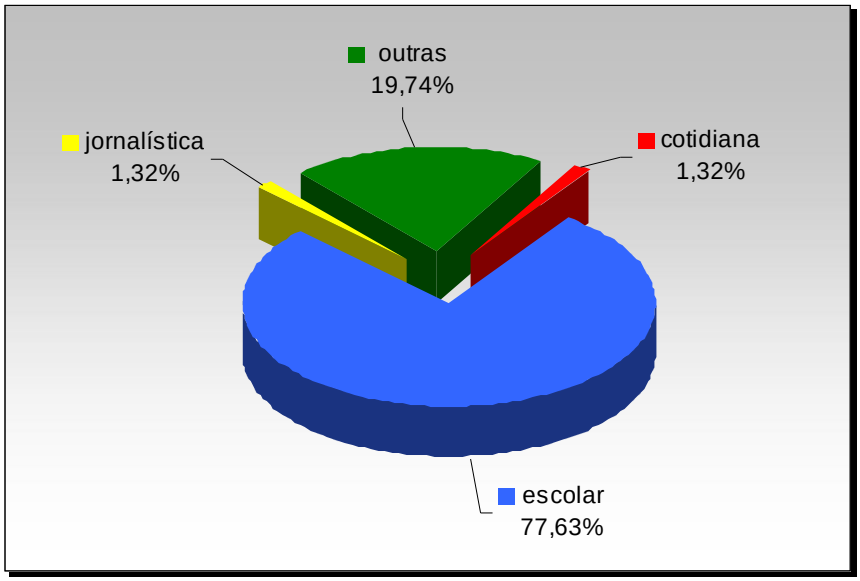

Gráfico 4 – LD *Novas palavras: português* – porcentagem de ocorrências nas esferas contempladas

Como o LDP3 põe em destaque o ensino dos *tipos textuais*, ficam de fora, além de vários *gêneros* da *esfera jornalística* (*reportagem*, *notícia*, *classificados*, *editorial*, *artigo de opinião*, entre outros), que foi citada, *gêneros* referentes ao mundo do trabalho e de todas as outras *esferas* de circulação social em que predominam *gêneros* de usos públicos e contemporâneos da linguagem. Assim, foram negligenciados *gêneros* das *esferas*: *dos negócios* (*currículo*, *carta de apresentação*, *carta comercial*, *organograma* etc.), de *divulgação científica* (*ensaio*, *esquema*, *infográfico*, *mapa*, *resenha*, *verbete*, *nota bibliográfica*, *planta*, *relatório* etc.), *burocrática* (*manual*, *memorando*, *recibo*, *regulamento* etc.), *jurídica* (*declaração*, *ofício*, *requerimento* etc.), *publicitária* (*anúncio*, *campanha*, *folder*, *guia*, *pesquisa de opinião* etc.), *política* (*abaixo-assinado*, *carta de intenções*, *manifesto* etc.) e dos *gêneros* emergentes relativos à *esfera digital* (*e-mail*, *chat*, *homepage*, *notícia*, *classificado* etc.). Também não foram contemplados *gêneros textuais* da *esfera literária*, porém, conforme vimos há pouco, mais da metade do livro é reservado à Literatura e vários dos textos de leitura para a *produção textual* são dessa *esfera*, o que não significa que isso proporcionará ao aluno a apreensão efetiva desses *gêneros*.

Conforme também ficou demonstrado na parte referente à apresentação dos conteúdos priorizados, o LDP3 dedica mais atenção aos *tipos de textos descrição*,

narração, *exposição* e *argumentação*, *tipos* tradicionais para o treino da escrita baseado em estruturas cristalizadas, deixando de fora uma abordagem mais concreta dos *gêneros textuais*, estando assim praticamente em dissonância com as prerrogativas dos documentos oficiais dirigidos ao ensino.

A maioria das atividades de escrita segue um padrão comum. Primeiramente, é apresentado um ou mais textos para a leitura e, a partir deles, a proposta de produção. Portanto, no bloco examinado, privilegia-se a *produção textual* em detrimento da leitura, embora os textos escolhidos não sejam do mesmo *gênero* do texto solicitado para escrita. A ligação que há entre eles diz respeito somente ao *tipo textual* em comum. Por exemplo, em um dos capítulos destinados à *dissertação*, o livro propõe a leitura de uma *carta aberta* e solicita que o aluno produza uma *dissertação escolar*. O *gênero*, nesse caso, é utilizado para que o aluno identifique a estrutura do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão, que, segundo os autores, é o mesmo esquema utilizado na *dissertação escolar.* Em outros momentos, esses textos trazem exemplos do que o aluno deve fazer com relação ao *tipo* estudado. Observemos um trecho de "A chave do tamanho", de Monteiro Lobato, proposto para leitura, e o exercício que o segue.

2. Leia com atenção:

Ficou algum tempo deitada de costas, os braços estendidos, sem pensar em coisa nenhuma. Primeiro descansar; depois o resto. Ergueu os olhos para as chaves da parede. Não viu na parede chave nenhuma. "Que história é esta? Será que as chaves se evaporaram?" Firmando a vista, verificou que não. As chaves lá estavam, mas em ponto muitíssimo mais alto. A parede crescera tremendamente. Parecia não ter fim. Tudo aumentara dum modo prodigioso. E no chão viu uma coisa nova, que não existia antes; um pedestal atapetado de papel amarelo. [...].

Esse exemplo revela como é importante a dimensão em que percebemos os objetos. Se diminuíssemos ou aumentássemos muito de tamanho, ou se as coisas diminuíssem ou fossem aumentadas, a nossa percepção se transformaria significativamente. Alterar as proporções de quem vê ou do que é visto equivale a uma redescoberta das coisas.

Exercício

2. A DESCRIÇÃO E AS DIMENSÕES

Imagine que você está do tamanho de um mosquito. Faça a descrição do lugar em que você se encontra e de alguns dos objetos ao seu redor.

(LD *Novas palavras: português*, 2003, p. 541)

No exemplo acima, a atividade se preocupa em enfatizar os aspectos descritivos do texto e não com a compreensão leitora do aluno, fazendo-o entender os efeitos de sentido desses elementos e a contribuição que trazem ao texto. Pela

proposta de *produção textual* apresentada, a intenção é apenas mostrar algumas nuances do *tipo descritivo*, ou seja, a leitura é orientada para tais nuances da produção pretendida e não para a compreensão e interpretação do texto em si.

Ainda com respeito à leitura, apesar de o bloco *Redação e Leitura* trazer um capítulo específico para a última, nele encontram-se apenas *dicas* de como ler e interpretar textos: ler o texto duas vezes, resumi-lo em um determinado número de linhas, e exercícios de reconhecimento da estrutura textual, indicações que, por si sós, não fazem do aluno um leitor eficiente.

Já no bloco destinado à literatura, cada um dos capítulos traz uma seção reservada à leitura de textos do período literário estudado, seguidos de comentários e, às vezes, de exercícios. Vejamos dois exemplos. No primeiro, após a leitura do poema simbolista "Ao longe os barcos de flores", de Camilo Pessanha, são propostas as seguintes atividades:

> 1. Que elementos simbolistas encontramos, numa primeira leitura do poema?
> 2. Que versos, repetidos, intensificam a atmosfera de sensações vagas e indefinidas, predominante no texto?
> 3. Exemplifique os seguintes recursos simbolistas, presentes nos versos da questão 2:
> a) imagens musicais.
> b) aliterações e assonâncias.
> c) imagens de solidão.
> d) imagens de sutileza.
> 4) Encontre um exemplo de sinestesia na 1ª. estrofe do poema.
> 5) Que sinais de pontuação acentuam o clima de "sugestão do indefinível", tipicamente simbolista, que faz desse poema um dos mais sugestivos exemplos da presença do estilo em Portugal?
>
> (LD *Novas palavras: português*, 2003, p. 205)

No próximo excerto, temos um comentário dos autores do LD precedido por um fragmento de um texto de Vinícius de Moraes "Poema dos olhos da amada".

> Comentário
> Esse poema ilustra a recuperação de elementos da tradição, proposta pela segunda geração modernista. A tradição medieval do amor cortês é retomada, em versos curtos e musicais, em que os olhos simbolizam o objeto do sentimento amoroso, distante e quase inacessível.
>
> (LD *Novas palavras: português*, 2003, p. 282)

Como é possível perceber nos dois excertos, não há a exploração dos sentidos dos textos, apenas das características com relação ao período literário em

que se enquadram, ficando assim, por conta do professor expandir e aprofundar a leitura efetiva de ambos.

Quanto ao fenômeno da *intertextualidade inter-gêneros*, ou seja, textos de *gêneros* híbridos, em que um assume a forma ou função de outro, não encontramos nenhum texto com essa característica. Também não localizamos nenhuma atividade de *retextualização de gêneros*, isto é, a passagem de um texto para outro, orientada pela transformação de um *gênero textual* em outro *gênero*, mantendo a fidelidade às suas informações de base, de acordo com proposta de Dell'Isola (2007), que compreende duas etapas: 1) leitura, compreensão e identificação dos *gêneros*; e 2) reescrita do texto transformando-o em outro *gênero*, considerando forma, função e demais elementos que o caracterizam. Mais ou menos dentro dessa linha, encontramos 3 atividades em que é solicitada a escrita de *resumos* de textos, porém, o objetivo da proposta é apenas "desenvolver a capacidade de entender o que se lê " (AMARAL *et al.*, 2003, p. 519), portanto não há o trabalho com o *gênero* do texto lido ou do *resumo* produzido.

Não há articulação entre os conceitos de *gênero* e *tipo*, uma vez que o livro privilegia principalmente os *tipos de textos* como objetos de ensino, portanto o aspecto priorizado é a *forma composicional* dos textos em detrimento dos seus aspectos enunciativo-discursivos.

Feitas essas considerações, a próxima seção foi dedicada à análise do LDP4.

2 O livro didático *Português: de olho no mundo do trabalho* (LDP4)

A obra *Português: de olho no mundo do trabalho* (LDP4), editada em volume único pela Editora Scipione, está na sua primeira edição (2004) e é de autoria de Ernani Terra e José De Nicola.

Figura 7 – LD *Português: de olho no mundo do trabalho* (LDP4)

Ernani Terra é bacharel em Letras e Direito pela Universidade de São Paulo e desde 1972 leciona em diversas escolas e cursinhos preparatórios para o vestibular. Atualmente, por conta da experiência como autor, encontra-se afastado das salas de aula, visto que a produção de LD é intensa e ainda faz parte do seu trabalho a divulgação dessas obras através de palestras, visitas a professores e participação em outros eventos.

José De Nicola iniciou o curso de Letras (Vernáculas) na USP nos anos de 1970, porém não o concluiu. Desde 1968, é professor de literatura em escolas particulares de Ensino Médio e em cursinhos pré-vestibulares na capital paulista.

Ambos são autores (isoladamente ou em co-autoria) de diversas obras de Língua Portuguesa (gramáticas pedagógicas e LDP) e de Literatura direcionadas ao Ensino Fundamental e Médio desde a década de 1980, por isso são bastante conhecidos dos professores de Português em geral.

Ingressaram nessa carreira de maneira parecida, com base na longa experiência em sala de aula e na confecção dos próprios materiais didáticos[46]. Essa afirmação confirma a observação de Soares (1997) de que os autores de LD escreviam/escrevem essas obras a partir de anotações das próprias aulas.

[46] As informações sobre os autores e suas obras, estão disponíveis no *site*: <www.scipione.com.br>, em BUNZEN (2005), ou foram fornecidas em palestra realizada por Ernani Terra em nossa cidade – Campo Grande, MS – em 2007.

O LDP4 encontra-se dividido em três grandes blocos: *Produção textual*, *Conhecimentos Lingüísticos* e *Literatura*.

No quadro abaixo, pode ser observado de forma mais clara como se dá quantitativamente essa divisão em blocos.

bloco	páginas/bloco	nº. de capítulos + apêndice
Produção Textual	177	24 + 1
Conhecimentos Lingüísticos	149	17 + 1
Literatura	227	19 + 1

Quadro 19 – LD *Português: de olho no mundo do trabalho* – organização e distribuição dos conteúdos

O primeiro desses blocos – *Produção de textos* – conta com 24 capítulos e 1 apêndice sobre leitura e questões referentes à *produção textual*, distribuídos em 177 páginas. A segunda parte, reservada à apreensão dos conhecimentos lingüísticos, denominada *Gramática*, está organizada em 17 capítulos e também possui um apêndice com exercícios gramaticais, perfazendo um total de 149 páginas. A última seção – *Literatura* – ocupa 227 páginas, totalizando 19 capítulos e 1 apêndice com exercícios sobre literatura. As atividades presentes nos apêndices dos três blocos foram retiradas de provas do ENEM e de vestibulares. Estatisticamente, há 99 páginas reservadas para essas atividades (17,90%), demonstrando a preocupação com essas avaliações, o que se tornará mais evidente na parte dirigida à *produção textual*, conforme se verá mais adiante.

O bloco destinado à *produção textual* é o segundo maior, encerrando 32,01% dos conteúdos, enquanto que o segundo bloco (*Gramática*) totaliza 26,94% e a terceira parte (*Literatura*) contribui com a maior porção do livro, 41,05%, ocorrência que evidencia, tal qual no LD anterior, o tratamento desigual dos conteúdos e que faz concluir que a obra dá maior importância para o ensino dos conteúdos de literatura.

O Gráfico 5 expõe esses percentuais para uma melhor visualização.

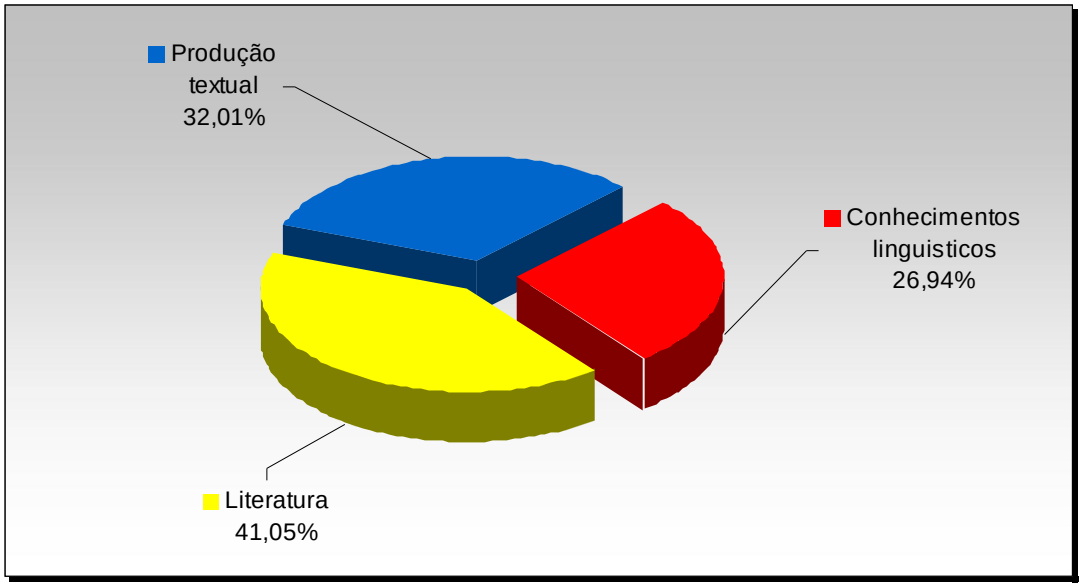

Gráfico 5 – LD *Português: de olho no mundo do trabalho* – relação entre os blocos de conteúdos

A primeira parte – *Produção de Texto* – e a segunda – *Gramática* – podem ser definidas como um misto entre *compêndio* e *manual*. A última parte – *Literatura* – é predominantemente estruturada em forma de *compêndio*.

O livro conta ainda com um apêndice de 88 páginas destinado ao professor, denominado *Assessoria Pedagógica*. Trata-se de um manual do professor no qual são esclarecidos os objetivos e os pressupostos teóricos orientadores da proposta pedagógica da obra, que se diz norteada pelos PCN, PCNEM e DCNEM, citados com recorrência pelos autores. Dividido em três partes, que se seguem à apresentação e ao sumário, esse livro do professor tem a sua primeira seção dedicada à *Gramática*, *Leitura* e *Produção de textos*; a segunda aborda aspectos específicos da *Literatura*, e a última apresenta as respostas dos exercícios propostos em cada um dos blocos que organizam os conteúdos da obra, ou seja, a expectativa dos autores a respeito de cada exercício elaborado.

Os autores afirmam, na apresentação desse manual, que o livro-texto traz "sensíveis mudanças de abordagem e de reestruturação de conteúdos" (p. 3), entretanto, em uma análise preliminar, foi possível constatar que a *novidade* da obra fica por conta apenas da *produção textual*, que aborda além dos *tipos de texto* também os *gêneros textuais*.

Já o bloco *Gramática* organiza os conhecimentos lingüísticos de maneira tradicional, começando pela fonologia que traz também ortografia e acentuação gráfica; prosseguindo com a morfologia apresentando as classes gramaticais das palavras; encerrando com a sintaxe: termos essenciais, integrantes e acessórios da oração; orações coordenadas e subordinadas; sintaxe de concordância e regência, terminando com a crase.

O bloco *Literatura*, com abordagem também tradicional, elucida, nos dois primeiros capítulos, a arte e a linguagem literárias, prossegue com a periodização das literaturas portuguesa e brasileira, apresentando os autores, suas obras e características. Os capítulos seguintes são dedicados ao estudo das tendências e dos períodos literários, iniciando pelo Trovadorismo e terminando com o Pós-Modernismo.

O livro em questão não dispõe de uma parte reservada exclusivamente ao ensino de leitura, são pouquíssimas as atividades voltadas para a compreensão e interpretação de textos e mesmo assim elas não contemplam o objetivo principal de reconstruir os sentidos e os processos discursivos e textuais que mostram as particularidades do texto. Dessa forma, a leitura encontra-se diluída nos blocos referentes às frentes identificadas (literatura, conhecimentos lingüísticos e *produção textual*) e estão em função de um outro objetivo. Assim, no bloco *Literatura*, os textos para leitura aparecem em boxes coloridos e, como no LD anterior, referem-se ao período literário estudado e não há atividades de interpretação e entendimento deles, cabendo ao professor explorar esses aspectos. No bloco para estudo dos conhecimentos lingüísticos, os textos são pretextos apenas para a identificação de elementos gramaticais. O excerto abaixo ilustra essa observação. Após a leitura de um artigo do jornal *Folha de S. Paulo*, intitulado "O velho papel pode estar com os anos contados", os autores propõem a seguinte atividade:

> 1. Analise as duas frases seguintes, extraídas do texto, e destaque as orações que compõem os períodos. Considerando os conceitos de coordenação e subordinação, responda e justifique: todas as orações são independentes? Que tipo de relação é evidenciado nos dois casos?
> a) "Desde os anos 70, está no ar a idéia de papel eletrônico, mas as últimas novidades são de duas semanas atrás."
> b) "A expectativa é que um papel eletrônico mais ou menos convincente apareça só daqui a cinco anos."
>
> (LD *Português: de olho no mundo do trabalho*, 2004, p. 287)

O artigo mencionado está no capítulo referente à explanação sobre orações subordinadas e é possível perceber que foi utilizado apenas para a introdução desse tópico.

Especificamente na relação leitura/produção textual, a primeira está orientada para a segunda, ou seja, "prepara o ato da escrita", exatamente da maneira como está posto no *Manual do Professor*. Para ilustrar, podemos citar o seguinte exemplo: o Capítulo 11, referente ao ensino do *tipo descritivo*, inicia-se com a seção *O texto: leitura e reflexão* na qual é proposta primeiramente a leitura de um trecho do romance "A guerra do fim do mundo", de Mario Vargas Llosa. No fragmento apresentado, há a descrição de um dos personagens. Na seqüência, o LDP4 traz cinco questões a respeito do texto:

> 1. "O homem era tão alto e tão magro que parecia sempre de perfil".
> a) Essa frase é um período composto por subordinação, ou seja, há entre as orações uma relação de dependência. Indique o tipo de relação existente entre as duas orações que formam esse período.
> b) Do ponto de vista gramatical, classifique as palavras **alto** e **magro**. Diga também a que termo do período elas se relacionam.
> c) Levando em conta que os textos devem se caracterizar pela coerência, explique se, no contexto, o uso da expressão **de perfil** é coerente para caracterizar o ser descrito.
> d) No período, temos dois verbos (era e parecia). Observando o sentido e o papel que eles exercem na frase como você os classificaria?
> 2. "Sua pele era escura, seus ossos proeminentes e seus olhos ardiam como fogo perpétuo."
> a) Nessa frase, os pronomes possessivos funcionam como elemento de coesão textual por fazerem referência a termo anteriormente expresso. A que termo se referem os pronomes possessivos?
> b) Que classe gramatical é utilizada para caracterizar a pele e os ossos do homem?
> c) Para caracterizar os olhos do homem, o autor usa um recurso diferente do usado para caracterizar a pele e os ossos. Comente-o.
> d) Os segmentos de um texto podem estar relacionados por dois processos básicos: a coordenação e a subordinação de idéias. Qual o processo dominante nesse trecho. Indique outra passagem do texto em que ocorre o mesmo processo.
> 3. O texto informa que o personagem visitava os povoados do sertão casando os amancebados.
> a) A que classe de palavras pertencem **do sertão** e **amancebados**?
> b) Escreva uma frase utilizando **amancebados** em outra classe de palavras.
> 4. Era, parecia, ardiam, calçava, lembrava. Em que tempo e modo estão essas formas verbais?
> 5. Com relação ao tipo, como você classificaria esse texto? Justifique a partir de elementos gramaticais nele presentes.
> (LD *Português: de olho no mundo do trabalho*, 2004, p. 69; ênfase no original.)

Verificamos que essa atividade se refere à identificação da forma de organização do texto (orações, classes de palavras) e não explora o porquê de esses elementos terem sido utilizados pelo autor, ou qual a importância deles para a construção do sentido do texto. Mais uma vez fica claro que o objetivo é a

preparação para o estudo do *tipo descritivo*, pois, na seção seguinte, o LD vai caracterizar o *tipo textual* e a proposta de *produção* é a escrita de *descrições*.

Dado o panorama geral da obra, prosseguiremos com a análise mais aprofundada do bloco reservado à *produção textual*, recorte específico desta pesquisa, para verificarmos se o LDP4 privilegia os *tipos de textos* ou os *gêneros textuais*, ou se os trabalha de forma articulada.

2.1 A produção textual: um olhar sobre a apresentação dos conteúdos curriculares referentes a tipo e gênero

Retomando o já dito, a obra *Português: de olho no mundo do trabalho* destina o primeiro de seus três blocos à *produção textual*, totalizando 26,94% dos conteúdos, distribuídos em 24 capítulos e 1 apêndice (com exercícios do ENEM e dos vestibulares).

O LDP4 apresenta o bloco *Produção de Textos* dividido em três seções que se repetem em alguns capítulos. São elas: *O texto: leitura e reflexão*, *A teoria na prática* e *Produzindo texto*. A primeira apresenta um ou mais textos para leitura e algumas questões de interpretação, seguida por uma subseção teórica consagrada aos conhecimentos lingüísticos envolvidos na leitura e na escrita. Na segunda, também iniciada por um ou mais textos, são propostas atividades para apreensão da teoria explicada anteriormente. E finalmente, na terceira, é apresentada a proposta de escrita embasada no conteúdo teórico do capítulo. São atividades com base em temas propostos pelos autores ou retirados de vestibulares e provas do ENEM.

Os títulos dos capítulos não fazem referência a *gêneros*, mas aos *tipos* ou aos elementos de textualidade e propriedades do discurso que serão abordados. Por exemplo: *O texto descritivo*, *O texto argumentativo*, *O texto explicativo*, *O texto e a sua coerência*, *A coesão textual*, *A intertextualidade*, *O parágrafo* etc.

Considerando-se os capítulos destinados à *produção textual*, os objetos de ensino estão distribuídos entre o estudo de *tipos textuais*, *gêneros textuais* e *tipo* e *gênero*, além de outros reservados aos conhecimentos lingüísticos e noções de língua(gem). O Quadro seguinte expõe essas conclusões.

TIPO	Capítulo	Título do capítulo	nº. de capítulos/ nº. de páginas
Dialogal	10	Os textos conversacionais	1/6
Descritivo	11 12 18	O texto descritivo A descrição e o ponto de vista O parágrafo	1/8 1/6 1/1
Narrativo	18 21 13	O parágrafo Os elementos da narrativa O texto narrativo	1/6 1/1 1/6
Argumentativo	14 15 18 22 23	O texto argumentativo Persuasão e argumentação O parágrafo Defendendo um ponto de vista e os operadores argumentativos Objetividade e subjetividade no texto argumentativo	1/3 1/6 1/1 1/7 1/5
Explicativo	16	O texto explicativo	1/4
GÊNERO	**Capítulo**	**Título do Capítulo**	**nº. de capítulos/ nº. de páginas**
carta, bilhete, telegrama, requerimento, e-mail	19	A correspondência e suas linguagens	1/10
TIPO / GÊNERO	**Capítulo**	**Título do Capítulo**	**nº. de capítulos/ nº. de páginas**
Injuntivo / oração, horóscopo, anúncio publicitário, manual do usuário, livros de auto-ajuda, discursos político e religioso	17	Palavras imperativas	1/6
Narrativo / relato, narrativa ficcional	20	A narrativa ficcional	1/7
OUTROS	**Capítulo**	**Título do Capítulo**	**nº. de capítulos/ nº. de páginas**
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 18 24 apêndice	A produção de textos Linguagem e comunicação Níveis de linguagem Funções da linguagem A intertextualidade As várias vozes presentes no texto O texto e sua coerência A coesão textual Gêneros e tipos textuais O parágrafo A produção de textos nos exames Leitura e produção de texto nos exames	1/6 1/5 1/4 1/10 1/6 1/8 1/4 1/4 1/6 1/1 1/9 1/31

Quadro 20 – LD *Português: de olho no mundo do trabalho* – distribuição dos objetos de ensino abordados no bloco *Produção de Texto*

Quantitativamente, a obra reserva 13 capítulos ao estudo dos *tipos textuais descritivo*, *narrativo*, *argumentativo* (embora esse apareça como uma categoria do *tipo dissertativo*), *explicativo*, *injuntivo* e *dialogal*.

O *tipo descritivo* é estudado em 3 capítulos: *O texto descritivo*, *A descrição e o ponto de vista*, *O parágrafo*. Ao *tipo narrativo* também são reservados 3 capítulos: *O parágrafo*, *Os elementos da narrativa*, *O texto narrativo*. O *tipo argumentativo* é estudado em um número maior de capítulos, 5: *O texto argumentativo*, *Persuasão e argumentação*, *O parágrafo*, *Defendendo um ponto de vista e os operadores argumentativos*, *Objetividade e subjetividade no texto argumentativo*. Aos *tipos dialogal* e *explicativo* está reservado 1 capítulo para cada um: *Os textos conversacionais*, para o primeiro e *O texto explicativo*, para o segundo. Alguns temas são abordados em um mesmo capítulo, como é o caso dos *tipos descritivo*, *narrativo* e *argumentativo*, que são tratados também no capítulo *O parágrafo* e, separadamente, em capítulos específicos.

Apenas 1 capítulo (Cap. 19) é destinado ao estudo do *gênero* como tal: *A correspondência e suas linguagens*, no qual são explicados os *gêneros carta* (pessoal, comercial e oficial), *bilhete*, *telegrama*, *requerimento* e *e-mail*. São dadas as características formais de cada um, as suas funções e os contextos sociais em que são utilizados.

Os autores falam em *tipo* e *gênero*, articuladamente, em apenas 2 capítulos: *A narrativa ficcional* (Cap. 20) e *Palavras imperativas* (Cap. 17). No primeiro deles, é feita a distinção entre *relatos* e narrativas ficcionais. No segundo, consagrado ao *tipo injuntivo*, são citados os *gêneros*: *oração*, *anúncio publicitário*, *discurso político*, *discurso religioso*, *manual do usuário*, *livros de auto-ajuda* e *horóscopo* como exemplos de *gêneros* nos quais a predominância é de *seqüências injuntivas*.

Nos nove primeiros capítulos do bloco e também no Cap. 18, são exploradas noções conceituais de língua(gem) e textualidade: *A produção de textos*, *Linguagem e comunicação*, *Níveis de linguagem*, *Funções da linguagem*, *A intertextualidade*, *As várias vozes presentes no texto*, *O texto e sua coerência*, *A coesão textual*, *Gêneros e tipos textuais*, *O parágrafo*, *A produção de textos nos exames*. O Cap. 24 e o apêndice são reservados para dar ao aluno uma noção da *Leitura e produção de texto nos exames* do ENEM e nos concursos vestibulares. Dessa observação, percebe-se que os elementos de textualidade são trabalhados, de forma geral, à

parte das demais produções ao longo do bloco, isto é, de maneira descontextualizada e pouco produtiva.

O Quadro 21 é uma síntese dessa estatística. Do total de 177 páginas que compõem o bloco *Produção de Texto*, 60 são dedicadas ao estudo exclusivo dos *tipos de texto*, 10 para o estudo de *gêneros textuais* e apenas 13 abordam *tipo* e *gênero*. Outras 94 são destinadas a conhecimentos lingüísticos e exercícios retirados de exames vestibulares e do ENEM.

conteúdos	nº. de capítulos + apêndice	nº. de páginas
tipo de texto	13	60
gênero textual	1	10
tipo e gênero	2	13
outros	10 + apêndice	94

Quadro 21 – LD *Português: de olho no mundo do trabalho* – organização do bloco *Produção de Textos*

A respeito dos capítulos que enfocam *gênero* e *tipo*, a título de exemplo de como isso ocorre, no próximo excerto, retirado do Cap. 17, os autores explicam o *tipo injuntivo-instrucional* e citam vários *gêneros* em que esse *tipo* predomina.

> As *seqüências* injuntivas-instrucionais aparecem em textos dos mais diversos *gêneros*, como anúncios publicitários, discursos políticos (notadamente às vésperas de eleição), discursos religiosos, horóscopos, livros de auto-ajuda, orações, etc. [...] As mensagens desse *tipo de texto* geralmente se organizam na forma de apelo, de ordem, de súplica ou mesmo de chamada à realidade, despertando nossa consciência (TERRA; NICOLA, 2004, p. 103, 104; ênfase acrescentada).

Embora a nomenclatura *gênero*/*tipo*/*seqüência* esteja bem aplicada e os conceitos dessas categorias, bem explicados – assim como nos exemplos que serão vistos mais à frente –, vale ressaltar que esses capítulos exploram os *tipos* e não os *gêneros*, em outras palavras, os *gêneros* estão apenas citados como exemplos. O livro não desenvolve um trabalho orgânico em torno desse conceito, visto que não cuida dos objetivos ou funções sociais, do perfil dos destinatários mais usuais, das *esferas* de circulação e dos *suportes*, fatores responsáveis pela padronização (ainda

que relativa) das abordagens *temáticas*, da *forma composicional* e do *estilo* dos textos pertencentes a um mesmo *gênero*.

Os próximos excertos foram retirados de atividades que comprovam essa observação. No primeiro, trata-se de um exercício em que um *anúncio publicitário* é utilizado somente para a verificação da aprendizagem dos *tipos injuntivo* e *dialogal*. No segundo, após a leitura de uma *notícia de jornal*, é proposta a classificação das *seqüências tipológicas* que compõem esse *gênero*.

AINDA NÃO COMPROU O DVD *HERMES E RENATO*?
MAS TU É SEM NOÇÃO, HEIN?
JÁ TÁ NAS LOJAS, MANÉ!

A que *gênero* pertence o texto?
As *seqüências* "Ainda não comprou o DVD *Hermes e Renato*"; "Mas tu é sem noção, hein?" e "Já tá nas lojas, Mané!" apresentam características *conversacionais* e *injuntivas*. Qual das duas é predominante?

(LD *Português: de olho no mundo do trabalho*, 2004, p. 107; ênfase acrescentada)

Nesse *texto*, uma notícia de jornal, ocorrem *seqüências textuais* de vários *tipos*. Classifique as *seqüências* abaixo de acordo com sua *tipologia*. Justifique sua resposta.

(LD *Português: de olho no mundo do trabalho*, 2004, p. 87; ênfase acrescentada)

Um balanço dos objetos de ensino abordados no bloco relativo à *Produção de textos* no LDP4 resultou no Gráfico 3.

Pelo disposto nesse Gráfico, apuramos que 34,09% da parte destinada à *produção textual* exploram temas referentes a *tipos de texto*, enquanto apenas 5,68% trabalham com *gêneros textuais*. Apenas 7,38% referem-se a *tipos* e *gêneros*, e 52,84%, a maior parte, dos conteúdos abordados são dedicados a conhecimentos lingüísticos para subsidiar a *produção de textos*, e questões referentes ao ENEM e aos vestibulares.

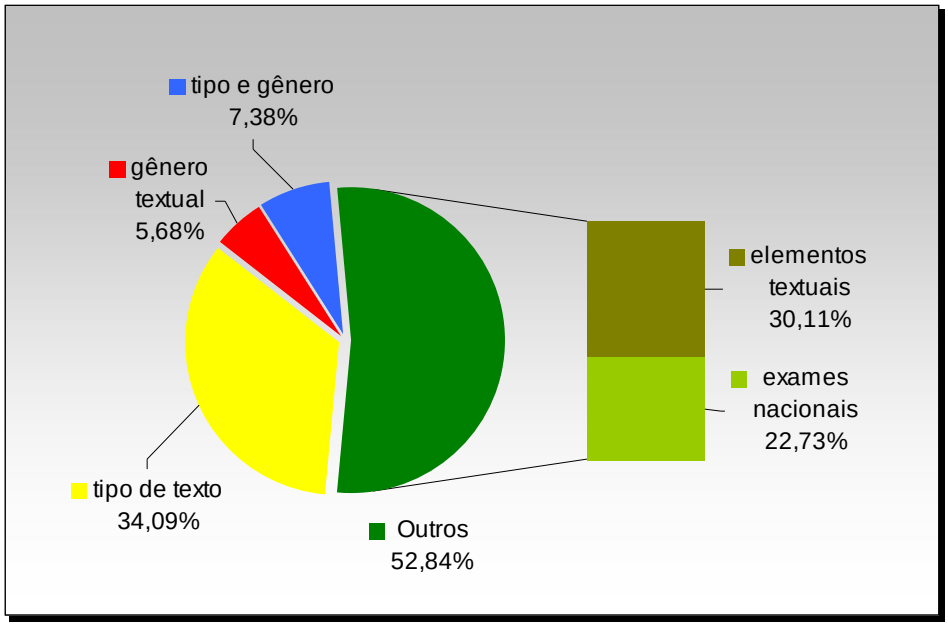

Gráfico 6 – LD *Português: de olho no mundo do trabalho* – relação entre os objetos de ensino

Dessa última fatia (de cor verde), correspondente a 52,84% dos conteúdos abordados, 30,11% são dedicados ao estudo de elementos de textualidade (coesão, coerência, intertextualidade, polifonia etc.), refletindo os avanços da Lingüística Textual no ensino; enquanto os 22,73% restantes privilegiam os concursos vestibulares e o ENEM. Nessa última parte, são apresentados excertos de manuais do vestibulando de algumas universidades, um conjunto de recomendações para a *produção de textos* nesses exames e uma bateria de questões de concursos passados, contemplando os temas vistos no bloco de *produção textual*, evidenciando a influência dessas provas na escolha dos objetos que fazem parte dos *livros didáticos*.

No caso deste trabalho, merece destaque especial o Cap. 9, no qual se encontra toda a fundamentação teórica que explica e distingue *gêneros textuais* de *tipos textuais*, conforme é possível observar nos próximos excertos:

> [...] No processo comunicativo, os textos têm uma função e cada esfera de utilização da língua, cada campo de atividade, elabora determinados tipos de textos que são estáveis [...]. O **que** é falado, a **maneira** como é falado e a **forma** que é dada ao texto são características diretamente ligadas ao gênero. Como as situações de comunicação em nossa vida social são inúmeras, inúmeros são os gêneros textuais [...]. Os textos,

> independentemente do gênero a que pertencem, se constituem de seqüências com determinadas características lingüísticas, como classe gramatical predominante, estrutura sintática, predomínio de determinados tempos e modos verbais, relações lógicas. Assim, dependendo dessas características, temos os diferentes **tipos textuais**. Como já vimos, os gêneros textuais são inúmeros, dependendo da função de cada texto e das diferentes situações comunicacionais. O mesmo não acontece com os tipos textuais, que são poucos: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo ou expositivo, injuntivo ou instrucional (TERRA; NICOLA, 2004, p. 59; ênfase no original).

Infere-se dessas colocações que a explicação sobre os *gêneros* está alicerçada no conceito bakhtiniano de *gênero*, embora os autores desconsiderem a relativa estabilidade dos enunciados, tal qual formula Bakhtin, característica crucial dos *gêneros*, visto ser essa relatividade o fator de plasticidade o qual possibilita que eles se transformem, desapareçam, sejam transgredidos etc., de acordo com as necessidades dos usuários da língua. Vejamos novamente a proposição do teórico:

> 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. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de *gêneros do discurso* [...] (BAKHTIN, 2003, p. 261-262; ênfase no original).

Na seqüência da apresentação teórica, para a caracterização dos *tipos textuais*, os autores se valem da noção de *seqüência textual*, de Adam (1992), descrevendo e exemplificando cada uma delas com fragmentos de textos.

Ainda que eles dediquem um capítulo exclusivamente para a explicação teórica do conceito de *gênero* e de *tipo*, retirando-se algumas exceções, vê-se no corpo do livro certa confusão na nomenclatura utilizada, conforme pode ser comprovado no exemplo seguinte no qual o *gênero bilhete* é tratado como *tipo de texto*, fato que pode trazer problemas para o aluno, visto essa distinção ter sido feita anteriormente pelo livro.

> O Bilhete
> Utiliza-se o *bilhete* para pequenas mensagens escritas. Esse *tipo de texto* tem como características a pequena extensão, o fato de ser escrito em linguagem informal e de tratar de assunto que não necessita de sigilo, já que normalmente não é colocado em envelopes. Por se tratar de um texto curto, a concisão é fundamental, ou seja, o bilhete deve restringir-se ao assunto principal.
> (LD *Português: de olho no mundo do trabalho*, 2004, p. 115; ênfase acrescentada)

O exemplo seguinte retrata uma das poucas exceções em que a nomenclatura aparece de maneira adequada:

> Guia é um *gênero textual* que apresenta informações, orientações e "dicas" acerca de algum ramo de serviço (ruas, telefones, restaurantes, hotéis, por exemplo). [...] Em alguns trechos, o texto faz uma descrição do apart hotel. Aponte os elementos lingüísticos que caracterizam as *seqüências descritivas.*
> (LD *Português: de olho no mundo do trabalho*, 2004, p. 115; ênfase acrescentada)

Como ficou demonstrado, a parte do LDP4 dedicada à apresentação dos conteúdos reserva maior espaço ao estudo dos *tipos de texto*, com a ressalva de que os autores vão além dos *tipos* tradicionais *descritivo*, *narrativo* e *dissertativo*, incluindo, o *dialogal*, o *injuntivo* e a *argumentação* – que, segundo alguns teóricos da Lingüística (KOCH, TRAVAGLIA, por exemplo), é um elemento constitutivo de todos os *tipos*.

Quanto à clareza da nomenclatura, embora o livro, teoricamente, preocupe-se com as diferenças entre *tipo de texto* e *gênero textual*, o mesmo não acontece nas atividades propostas aos estudantes.

Dando seqüência, ajustaremos o olhar sobre a parte prática do livro, ou seja, nas propostas de *produção textual* escrita, em que efetivamente o aluno trabalha com o *tipo* ou o *gênero* estudado.

2.2 A produção textual: tipos, gêneros e esferas contemplados na prática

Os dados constantes no Quadro 22 foram obtidos através da elaboração da *Base de Tipos/Gêneros e Esferas contemplados para a Produção Escrita* a partir do

levantamento dos *gêneros* e *tipos* solicitados nas atividades de *produção textual* do LDP analisado.

Base de tipos/gêneros e esferas contemplados para produção escrita no LDP4 – *Português: de olho no mundo do trabalho* – PNLEM/2006			
dados levantados	página	tipo/gênero	esfera
anúncio publicitário	107	anúncio publicitário	publicitária
artigo de revista	47	artigo de revista	jornalística
bilhete	115	bilhete	cotidiana
carta	97	carta	cotidiana
carta	115	carta	cotidiana
carta	115	carta	cotidiana
carta argumentativa	121	carta	cotidiana
carta do leitor	120	carta do leitor	jornalística
carta do leitor	120	carta do leitor	jornalística
descrição	76	descrição	escolar
descrição	76	descrição	escolar
descrição	81	descrição	escolar
descrição	111	descrição	escolar
descrição	111	descrição	escolar
folder	107	folder	publicitária
horóscopo	107	horóscopo	jornalística
lista	34	lista	cotidiana
não identificado	116	outros	outras
narração	128	narração	escolar
narrativa	68	narração	escolar
narrativa	88	narração	escolar
narrativa	134	narração	escolar
narrativa de ficção científica	62	narração	escolar
parágrafo	110	outros	outras
parágrafo argumentativo	138	argumentação	escolar
parágrafo dialogal	111	dialogal	escolar
parágrafo narrativo	111	narração	escolar
redação	29	redação	escolar
redação	34	redação	escolar
requerimento	118	requerimento	burocrática
texto	39	outros	outras
texto	40	outros	outras
texto argumentativo	24	argumentação	escolar
texto argumentativo	40	argumentação	escolar
texto argumentativo	91	argumentação	escolar
texto descritivo	73	descrição	escolar
texto descritivo	82	descrição	escolar
texto dissertativo	52	exposição	escolar
texto dissertativo	140	exposição	escolar
texto dissertativo-argumentativo	141	argumentação	escolar

texto dissertativo-argumentativo	155	argumentação	escolar
texto explicativo	101	injuntivo	escolar
texto expositivo-argumentativo	146	argumentação	escolar
texto narrativo	48	narração	escolar
texto narrativo	81	narração	escolar
texto opinativo/argumentativo	56	argumentação	escolar
texto opinativo-argumentativo	15	argumentação	escolar
texto opinativo-argumentativo	20	argumentação	escolar
texto publicitário	96	anúncio publicitário	publicitária
textos descritivos (2)	75	descrição	escolar
verbetes de enciclopédia (2)	101	verbete	de divulgação científica

Quadro 22 – LD *Português: de olho no mundo do trabalho* – base de tipos/gêneros e esferas para produção textual escrita

O exame da base de atividades para a *produção textual* escrita do LDP4 indicou que, para as 53 propostas de atividades de *produção textual* escrita, foram considerados 21 *gêneros*/*tipos*, distribuídos em 7 *esferas*.

O resultado mais apurado dessa estatística mostrou que nesse LDP são trabalhados efetivamente 11 *gêneros textuais*, 6 *tipos de texto* e 5 propostas foram classificadas como *outros*. Essas últimas são atividades que solicitam a escrita de parágrafos ou textos nas quais não é possível subentender o *gênero textual* ou o *tipo de texto*. Por exemplo:

> Escreva um texto cujo tema relacione-se com o conteúdo dos dois textos que você acabou de ler. Esse texto será publicado no jornal da escola.
> (LD *Português: de olho no mundo do trabalho*, 2004, p. 40)

No excerto, solicita-se ao aluno a produção de um texto para ser publicado no jornal da escola. Na *esfera jornalística*, temos os *gêneros editorial*, *reportagem*, *notícia*, *classificados*, *crítica*, *artigo de opinião*, entre outros, porém o exercício não especifica qual deva ser o *gênero* produzido:

O Quadro 23 expõe em detalhes o resultado mencionado acima.

tipo/gênero	esfera	ocorrências
bilhete	cotidiana	1
carta	cotidiana	4
lista	cotidiana	1
verbete	de divulgação científica	2
argumentação	escolar	10
descrição	escolar	8
dialogal	escolar	1
exposição	escolar	2
injunção	escolar	1
narração	escolar	8
redação	escolar	2
artigo	jornalística	1
carta de leitor	jornalística	2
horóscopo	jornalística	1
requerimento	jurídica	1
outros	outras	5
anúncio publicitário	publicitária	2
folder	publicitária	1
Total de ocorrências		53

Quadro 23 – LD *Português: de olho no mundo do trabalho* – tipos/gêneros e esferas contemplados

De acordo com o número de ocorrências, pode-se dizer que o livro em questão privilegia o ensino da *tipologia textual*, pois foram encontradas 8 atividades de *produção de textos* de *descrição*; 8, de *narração*; 2, de *exposição*; 10, de *argumentação*; 1, de *injunção* e 1, de *dialogal*. O que dá indícios de que, na maior parte das propostas de *produção textual* ocorre um trabalho desarticulado entre *tipo de texto* e *gênero textual*, talvez comprovando o observado na parte de apresentação dos conteúdos do livro.

Do total de 53 atividades, 23 propostas são questões retiradas na íntegra ou adaptadas dos exames nacionais (21, de vestibulares e 2, do ENEM), provavelmente esse fato explique o número acentuado de propostas abarcando apenas a *tipologia textual*, pois como vimos no Capítulo I, boa parte das provas de redação dos concursos vestibulares propõe um trabalho com os *tipos* apenas, principalmente, o *expositivo-argumentativo* (dissertação), que, na proposta de Adam (1992), é classificado como *argumentativo*.

O Quadro 24 traz o número de ocorrências, ou propostas de *produção escrita*, de acordo com a *esfera de circulação* dos textos. Por meio dele também foi possível

comprovar o desequilíbrio do número de propostas entre os *gêneros* sugeridos para estudo. Por exemplo, enquanto da *esfera escolar* são propostas 32 atividades de *produção textual*, da *esfera jurídica*, encontra-se apenas 1 atividade.

esfera	ocorrências
cotidiana	6
de divulgação científica	2
escolar	32
jornalística	4
jurídica	1
outras	5
publicitária	3
total	53

Quadro 24 – LD *Português: de olho no mundo do trabalho* – número de ocorrências por esferas de circulação

A partir desse quadro, foi possível a elaboração do Gráfico 7.

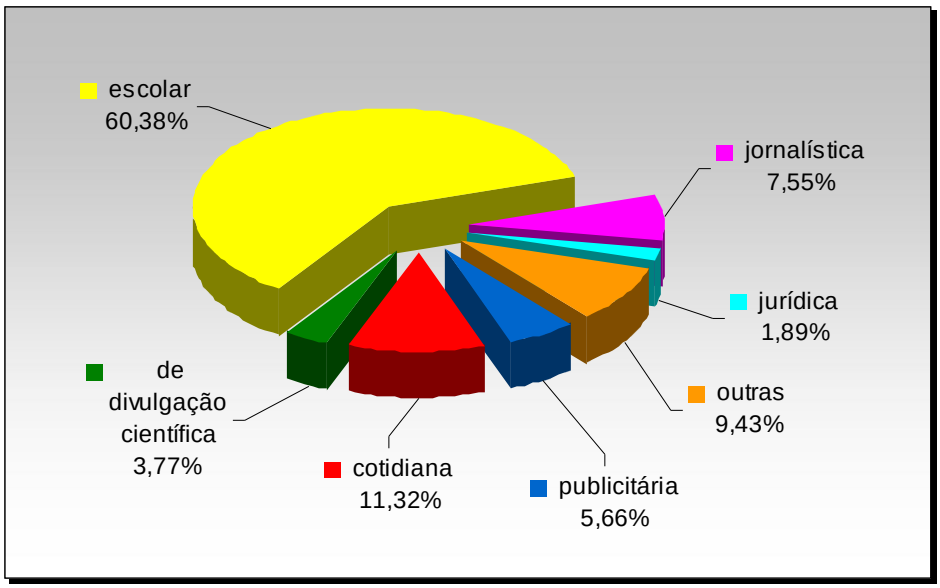

Gráfico 7 – LD *Português: de olho no mundo do trabalho* – porcentagem de ocorrências nas esferas contempladas

No Quadro 24 e Gráfico 7, está demonstrado que, do total das propostas sugeridas para a *produção escrita* (53), a ocorrência maior incide sobre os *tipos*

textuais que dominam a *esfera de circulação escolar* (32), além de 2 *redações*, *gênero* tipicamente escolar, portanto, os *gêneros* de circulação mais abrangente são preteridos em função do estudo de *produção de textos* da tradição escolar.

Depois da *esfera escolar*, que ocupa 60,38% das propostas de *produção textual* escrita do LDP4, vem a *cotidiana* com 11,32% das ocorrências, representada pelos *gêneros carta* (4), *bilhete* (1) – sinal de que os autores devem considerar que os alunos do EM ainda não dominam satisfatoriamente esses *gêneros*, vistos atualmente desde o EF.

Em terceiro lugar, com 9,43% das atividades de *produção textual*, comparece a *esfera* classificada como *outras*, pois os *gêneros* ou os *tipos* não são identificados, ou são atividades que propõem a escrita de parágrafos e não de textos completos. É importante ressaltar que o percentual dessa categoria é praticamente a soma do percentual das duas *esferas* seguintes.

Na seqüência, está a *esfera jornalística* com 7,55%, o que perfaz 4 atividades, englobando os *gêneros carta de leitor* (2), *artigo* (1) e *horóscopo* (1), ficando de fora, por exemplo, *notícia*, *editorial*, *reportagem*, *entrevista*, *gêneros* importantes para o letramento do aluno, visto que esses têm como *suporte jornais*, *revistas*, *rádio*, *televisão* e *internet*, meios com os quais os alunos estão constantemente envolvidos.

Na quinta posição, a *esfera publicitária* é a responsável por 5,66% das atividades de produção, com a solicitação de 2 *anúncios publicitários*. Deixaram de ser vistos, por exemplo, os *gêneros roteiro de viagens*, *propaganda*.

O sexto lugar é ocupado pela *esfera da divulgação cientifica*, com o *gênero verbete* (2). Ficaram de fora *gêneros* relevantes tais como, *ensaio*, *infográfico*, *relatório*, *resenha*, *gêneros* também da *esfera acadêmica*, que o aluno do EM poderá vir a freqüentar.

A última fatia foi destinada à *esfera jurídica*, perfazendo 1,89%, valor que representa 1 atividade referente ao *gênero requerimento*, aliás, o único representante do *mundo do trabalho*. Dela, foram desconsiderados *ofício*, *contrato*, *declaração*, ou seja, alguns *gêneros* que o aluno provavelmente terá contato em sociedade futuramente.

Curiosamente, sendo a obra dirigida ao *mundo do trabalho* – de acordo com o seu título –, foram desprezados *gêneros* da *esfera de circulação dos negócios*, tais

como, *carta comercial*, *carta de apresentação*, *currículo* etc., e da *esfera burocrática*, composta por *gêneros* como *formulário*, *recibo*, *memorando* etc. A única referência que a obra faz ao *mundo do trabalho* é por meio de alguns boxes expostos ao longo dos capítulos do livro em que são explicadas resumidamente as funções de alguns profissionais. São profissões ligadas ao conteúdo que está sendo focalizado em determinado capítulo. No bloco referente à *Produção Textual*, aparecem 4 boxes: *publicitário*, *advogado, roteirista* e *jornalista*. No segundo bloco, *Gramática*, 6 boxes trazem informações a respeito dos profissionais: *professor de português*, *tradutor e intérprete*, *secretária executiva*, *revisor* e *fonoaudiólogo*. O terceiro bloco, *Literatura*, com 3 boxes, contempla os profissionais *biblioteconomista*, *historiador* e *crítico literário*.

Quanto a essas referências ao *mundo do trabalho*, parece-nos que os autores perderam a oportunidade de explorar os *gêneros* com os quais esses profissionais se deparam em suas rotinas de trabalho.

A Figura 8 reproduz a página 23 do LDP4 na qual pode ser visualizado um exemplo desses boxes. No caso, lê-se um esclarecimento sobre as atribuições do *jornalista*.

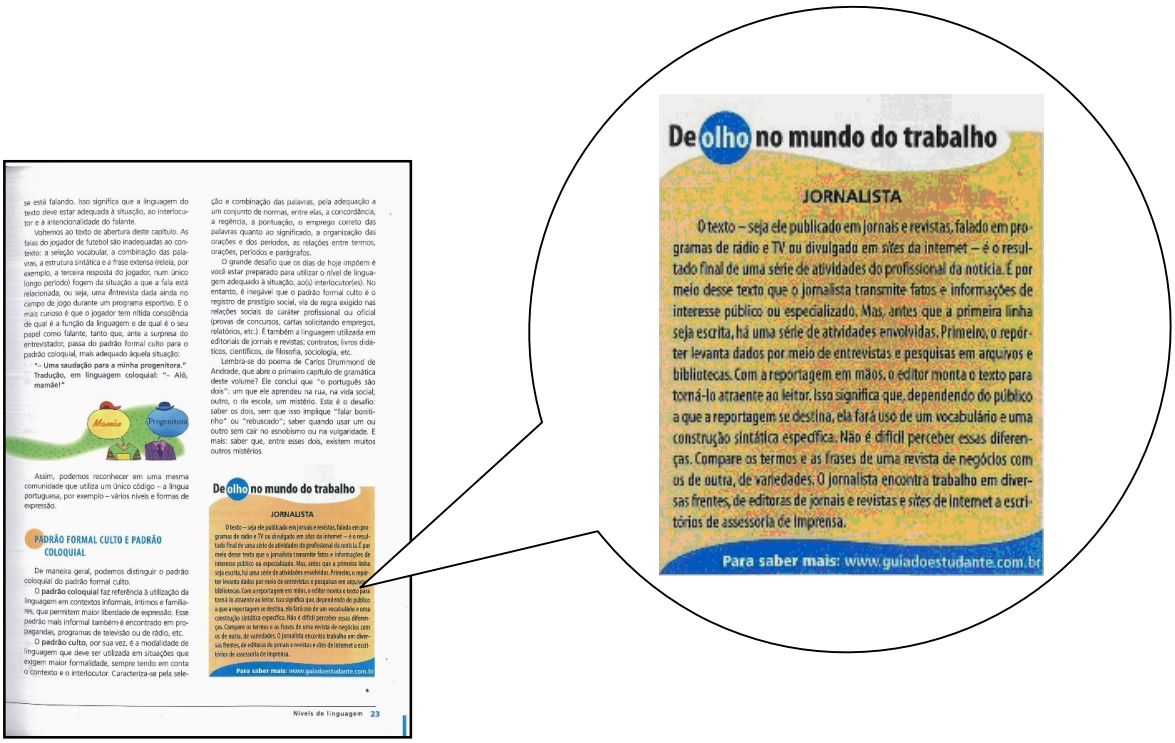

Figura 8 – Ilustração da página 23 do LDP4

A *esfera literária* também não foi contemplada, talvez porque o livro reserve um bloco específico para literatura.

Esse critério de proporção de escolha dos *gêneros* utilizado na obra contraria a resenha do LDP4 *Português: de olho no mundo do trabalho*, presente no Catálogo do PNLEM/2006, a qual afirma que "[...] os tipos básicos de texto, assim como uma *gama bastante variada* de gêneros são exercitados [...]" (BRASIL, 2004, p. 37; ênfase acrescentada). O que se pode afirmar é que vários *gêneros* são citados, porém apenas alguns são exercitados.

Feita essa análise, fica patente, na obra, certo conflito entre o ensino dito tradicional e os novos estudos lingüísticos em que se pautam os documentos oficiais dirigidos ao ensino (PCN, PCNEM, DCNEM, PCN+ e outros). Isso reflete a tentativa de adequação a essas novas prerrogativas, fato perceptível nas colocações dos autores no manual dirigido ao professor:

> [...] É fundamental mostrar aos alunos que texto não é somente aquele tipo de composição escrita que ele produz na escola (a descrição, a narração e a dissertação), mas uma atividade que ele exercita diariamente: quando deixa um bilhete para alguém solicitando algo, quando manda uma carta (ou um postal ou um *e-mail*) para o(a) namorado(a), quando tem de se expressar oralmente para algum interlocutor para saber de determinado assunto, quando tem de responder a uma questão na prova de História [...] (TERRA; NICOLA, 2004, p. 7).

Esse conflito ou impasse, diante dos processos que conjugam os mecanismos de divulgação e de didatização dos objetos de ensino legitimados, é visto por Schneuwly (2004) como um fenômeno de hibridização de práticas chamado de *sedimentação*. Esse seria um processo de ação de *didatização* que, envolvendo um conjunto de elementos variados, confronta-se na reunião de dois objetos de ensino, neste caso, os *tipos de texto* (principalmente, *descrição*, *narração* e *dissertação*[47]), modelos típicos da escola e cristalizados pela tradição escolar do ensino da escrita, e os *gêneros escolarizados*, objetos de estudo legitimados pelos meios acadêmicos e documentos oficiais, naturais das *esferas de circulação* social mais amplas transpostos para a escola e transformados em objetos de ensino. Essa opção de apresentação dos conteúdos do LD pode indicar que os autores têm a

[47] Ainda que a análise tenha demonstrado a inserção dos tipos injuntivo e dialogal, o tipo descritivo aparece em 8 propostas de produção textual escrita contra apenas 1 do tipo injuntivo.

intenção tanto de contentar os valores ultrapassados que ainda permanecem no imaginário do público a que se destina o LD como os órgãos avaliadores dos materiais em questão os quais consideram as novas premissas que passaram a orientar ensino.

Embora, os dois autores afirmem:

> Os textos, independentemente do gênero a que pertencem, se constituem de seqüências com determinadas características lingüísticas, como classe gramatical predominante, estrutura sintática, predomínio de determinados tempos e modos verbais, relações lógicas. Assim, dependendo dessas características, temos os diferentes **tipos textuais** (TERRA; NICOLA, 2004, p. 59; ênfase no original).

e concordem que os textos se materializam em *gêneros* e se organizam segundo alguns *tipos*[48], basicamente, não há articulação entre um e outro sequer nos poucos capítulos que tratam de ambos, conforme foi evidenciado anteriormente, pois ainda que apareçam muitos *gêneros* ao longo do bloco, vários em exercícios, eles não são tratados como tais, ou seja, não são exploradas as suas dimensões básicas (*tema*, *estilo* e *estrutura composicional*), ou os procedimentos e estratégias utilizados pelo locutor a fim de viabilizar a sua intenção – há o pressuposto de que os alunos já dominem todos os *gêneros* citados.

Percebe-se nesses capítulos, como já foi dito, a inclusão do conceito de *seqüência textual* (Adam, 1992), o que nos leva à conclusão de que essa foi a inovação nos estudos dos *tipos* inclusive com base nos PCN (1998) os quais a introduzem em nota de rodapé, na seção *Discurso e suas condições de produção, gênero e texto*:

> As seqüências são conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior. Podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional (BRASIL, 1998, p. 21).

[48] Afirmação do autor Ernani Terra no evento *Ensino da língua: uma proposta significativa* realizado pela Editora Scipione em 11.06.2007, em Campo Grande-MS.

Possivelmente seja esse fato que motivou os autores a ampliar os *tipos* estudados, pois, em outro *livro didático* para o EM (2001), eles optaram pelo ensino apenas dos *tipos descritivo*, *narrativo* e *dissertativo*.

Tanto a inserção de alguns *gêneros* e da noção de *seqüência* quanto a inclusão de outros *tipos de texto* e o esclarecimento desses conceitos parece também evidenciar uma preocupação dos autores com a avaliação do LD pelos órgãos federais, pois, nessas avaliações, não são *perdoadas* incorreções conceituais (*tipos* não são *gêneros*).

Essa preocupação também se reflete na procura de conhecimentos advindos das novas teorias lingüísticas e de análise do discurso, que tratam a *produção textual* como um processo sociointeracional, comprovada na leitura dos autores (BAKHTIN, BRANDÃO, FIORIN, CASTILHO, GERALDI, KOCH, TRAVAGLIA, FÁVERO, POSSENTI etc.) citados nas referências do livro.

As observações anteriores mostraram que além do ensino de *produção textual* orientar-se parcialmente pelas demandas do vestibular e do ENEM, que abordam preferencialmente os *tipos argumentativo* e *narrativo*, as atividades de escrita não apresentam um padrão comum.

O levantamento dos *tipos*, dos *gêneros* e das *esferas* contemplados pela *produção textual* escrita nos proporcionou observar que boa parte das atividades contempla uma expressiva recorrência de propostas de *tipos de textos* e ainda de textos sem identificação de *tipo* ou de *gênero*, contando apenas com orientações superficiais, desprovidas de propósitos concretos, tais como: "escreva um texto", "redija um texto", "escreva parágrafos", "escreva dois pequenos textos imaginando a seguinte situação" etc.

Por meio da coleta de dados, também verificamos que o LDP4 propõe um número bastante elevado de propostas retiradas dos vestibulares e do ENEM, além de um apêndice reservado apenas para os tipos de questões presentes nesses exames, fato que nos parece um pouco equivocado por parte dos autores, os quais se manifestaram preocupados (diríamos, em demasia) com essas atividades, uma vez que os principais objetivos do EM e desses exames são bem diferentes. Enquanto a finalidade do primeiro é a formação integral do aluno, a dos segundos é a seleção dele para mais uma etapa escolar (HOFFMAN, 2002), resultado da falta

de vagas para todos os egressos do EM, devido às condições educacionais e sociais do país.

Os textos de leitura que antecedem as propostas de *produção textual* e os textos efetivamente solicitados nessas atividades, em grande parte, não são do mesmo *gênero*. Mais uma vez, constatamos que o fator que os une, em determinados capítulos, são os *tipos de texto*. Por exemplo, no Cap. 17, os textos para leitura são: um *quadro de informações* sobre sinais de apito dos guardas de trânsito, um *poema* de Drummond, uma *carta de leitor* a uma revista, um trecho do *manual do usuário* de um telefone celular, uma *crítica* de CD e um *anúncio publicitário*. O texto solicitado para a produção é do *gênero horóscopo*. O elemento comum a todos eles é a predominância da *seqüência textual injunção*.

Neste livro, como no anterior, também não são explorados textos em que ocorre *intertextualidade intergêneros*. Da mesma forma, não encontramos exercícios de *retextualização de gêneros*.

Quanto à inter-relação *tipo* e *gênero*, ela foi precariamente identificada na parte destinada à apresentação dos conteúdos curriculares, porém, na parte prática do LDP, ou seja, nas atividades de *produção textual*, esses elementos, quando citados, aparecem desarticuladamente e a ênfase é dada aos *tipos de texto* e não aos *gêneros* como tais. O que se percebe é que os segundos estão em função do aprendizado dos primeiros.

Na próxima seção, passaremos à análise do terceiro livro de nosso *corpus*, o LDP6.

3 O livro didático *Português: literatura, gramática, produção de texto* (LDP6)

O livro *Português: literatura, gramática, produção textual* (LDP6), editado em 2004 pela Editora Moderna, está na sua primeira edição e é de autoria de Leila Lauar Sarmento e Douglas Tufano. A Editora Moderna foi a terceira que mais forneceu livros didáticos ao Governo Federal através do PNLEM/2006.

Leila Lauar Sarmento é licenciada e pós-graduada em Língua Portuguesa pela UFMG, professora e coordenadora de Língua Portuguesa em escolas particulares de Belo Horizonte.

Douglas Tufano é licenciado em Letras e Pedagogia pela USP. Começou a escrever livros didáticos em 1975[49].

Cada um dos autores foi responsável por uma parte do livro, comprovando assim a afirmação de Rojo (2005) de que, em uma obra em co-autoria, cada autor é responsável pelo conteúdo da área em que se especializou em seus estudos acadêmicos.

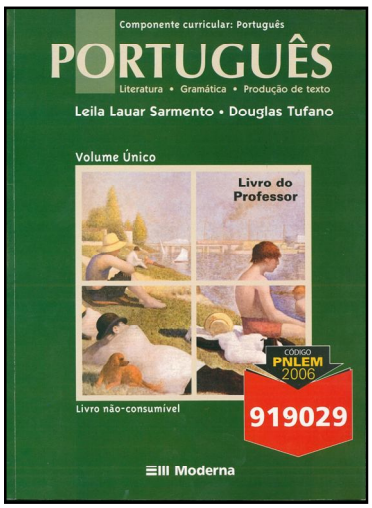

Figura 9 – LD *Português: literatura*, *gramática*, *produção de texto* (LDP6)

O LD *Português: literatura, gramática, produção de texto* (LDP6) encontra-se dividido em três blocos, como o próprio título já deixa claro. Segundo a apresentação do livro, "o objetivo dessa divisão é garantir maior liberdade ao uso da obra, já que capítulos formados por literatura, gramática e produção de texto poderiam tornar menos confortável para o professor estudá-los em ordem diferente da estabelecida pelo livro", porém, é enfatizado que essa divisão não impede o uso integrado dos capítulos e que o professor deve adotar a seqüência de sua preferência (SARMENTO; TUFANO, 2004, p. 3).

O Quadro 25 expõe a forma como ocorre essa divisão.

[49] Informações disponíveis na página de abertura do livro didático.

blocos	nº. de páginas/bloco	nº. de capítulos
Literatura	164	21
Conhecimentos Lingüísticos	150	18
Produção Textual	109	19

Quadro 25 – LD *Português: literatura, gramática, produção de texto* – organização e distribuição dos conteúdos

O LDP6 é composto por 58 capítulos, perfazendo um total de 423 páginas. O primeiro bloco – *Literatura* – conta com 21 capítulos, somando 164 páginas. O segundo bloco é o de *Gramática*, composto por 18 capítulos distribuídos em 150 páginas que abordam os conhecimentos lingüísticos. O terceiro intitula-se *Produção de texto* e ocupa 19 capítulos, totalizando 109 páginas. O livro conta ainda com um apêndice de 56 páginas direcionado ao professor, sob o título de *Suplemento ao Professor*. Esse manual traz as respostas das questões propostas ao aluno, sugestões de articulação entre os três blocos que compõem o LD, os objetivos de cada capítulo, sugestões para o trabalho do professor, bem como uma bibliografia de orientação. Não é explicitada a fundamentação teórico-metodológica que guia a obra.

O bloco *Produção de textos* é o menor, porém, a divisão entre os três blocos encontra-se de maneira um pouco mais equilibrada que nos outros livros analisados. Vejamos o próximo Gráfico.

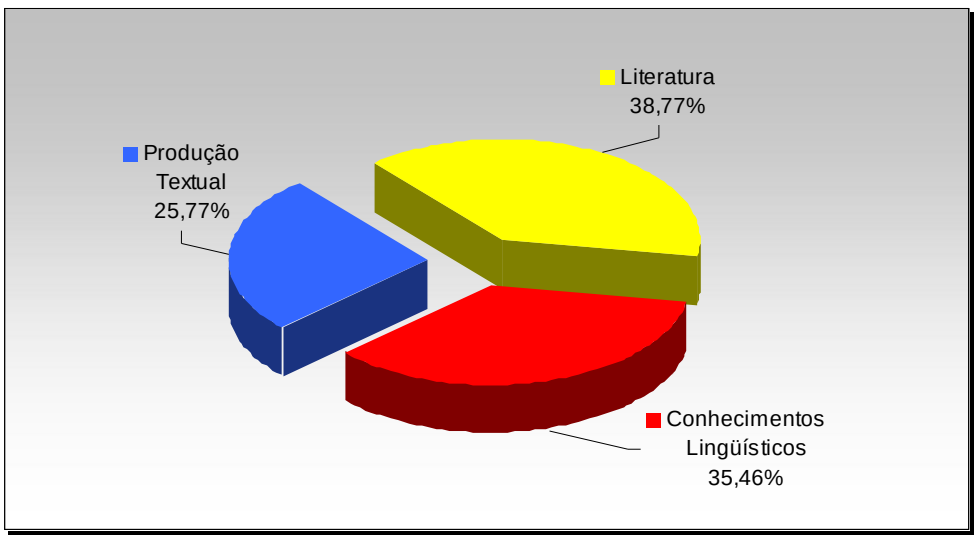

Gráfico 8 – LD *Português – literatura, gramática, produção de texto* – relação entre os blocos de conteúdos

Conforme o Gráfico 8, essa parte ocupa 25,77% dos conteúdos abordados, enquanto que ao bloco *Literatura* são destinados 38,77% e ao bloco *Gramática*, 35,46%.

Segundo o Catálogo do PNLEM/2006, o presente LDP é organizado em forma de *manual*, apresentando as duas primeiras partes – *Literatura* e *Gramática* – de maneira bastante tradicional.

O bloco *Literatura* é organizado de forma a contemplar a história cronológica dos períodos literários. Inicia-se pelo Trovadorismo e termina com o Pós-Modernismo. O primeiro capítulo traz explicações sobre arte, linguagem, literatura e os *gêneros* literários tradicionais.

A parte reservada ao estudo de gramática propõe o ensino dos conhecimentos lingüísticos baseado nos pressupostos da gramática normativa, porém os dois primeiros capítulos dão atenção ao ensino de variações lingüísticas e níveis de linguagem. Inicia-se com ortografia e dificuldades da língua, passando pela estrutura e formação das palavras, prossegue com as classes de palavras, envereda pela sintaxe e termina com o uso de crase. Esses conteúdos são abordados com uma variedade de textos de *gêneros* e *suportes* diversos (*charges*, *quadrinhos*, *panfletos*, *anúncios* etc.).

Neste LD, a leitura também não se organiza como uma proposta de ensino específica, porém, diferentemente das obras já analisadas, o LDP6 traz textos variados para leitura e vários deles são seguidos de algumas atividades de compreensão e interpretação, apesar de também serem utilizados em função do conteúdo apresentado nos capítulos de referência. Os textos que estão no bloco *Literatura* chamam a atenção do aluno para as características do período literário comentado. Na parte dedicada à gramática, a leitura visa à identificação da estrutura da frase ou da classe gramatical estudada.

O elemento mais inovador, nesse sentido, está no bloco direcionado à *produção textual* que, além de propor atividades para conduzir o aluno ao conhecimento da estrutura e organização de determinado texto, objetivo principal da unidade, traz um texto de referência com atividades de compreensão e interpretação do que foi lido. Por exemplo, no capítulo referente ao ensino de elementos de textualidade, os autores propõem a leitura de uma reportagem do jornal *O Estado de*

S. Paulo, intitulada "Quase 50% da população vivem em cidades" e pede que o aluno responda a quatro questões:

> 1. O que revela o relatório da ONU em relação à população mundial?
> 2. Segundo o texto, por que a aglomeração crescente de pessoas na área urbana é preocupante?
> 3. Quais foram os compromissos firmados por representantes de 170 países na conferência realizada em Istambul?
> 4. Identifique as relações de sentido expressas pelos elementos de coesão, destacados no texto lido.
>
> (LD *Português: literatura, gramática, produção de texto*, 2004, p. 366.)

Percebemos que as questões propiciam de forma satisfatória o entendimento do texto e também procuram mostrar ao aluno de que forma os elementos coesivos, utilizados pelo autor da reportagem, colaboram para a construção dos sentidos do texto, unindo assim a exploração da leitura e o estudo de tópicos lingüísticos.

Dando seqüência, passaremos para a análise mais aprofundada dos conteúdos propostos especificamente para a *produção textual*. Da mesma maneira como procedemos nos livros analisados anteriormente, verificaremos de que forma são abordados os *tipos de texto* e os *gêneros textuais* na parte consagrada à teoria.

3.1 A produção textual: um olhar sobre a apresentação dos conteúdos curriculares referentes a tipo e gênero

Conforme informamos no segmento anterior, o LD *Português: literatura, gramática, produção de texto* reserva o terceiro bloco para a *produção textual*. Embora seja o menor deles (25,77% dos conteúdos do livro), é o bloco mais inovador dos três. Está organizado em 19 capítulos, iniciados por um componente teórico seguido por um exercício de verificação da aprendizagem. São capítulos temáticos compostos por duas seções – *Aplicando* e *Produzindo* – que, às vezes, repetem-se ao longo do mesmo capítulo. Na primeira, são aplicados os conhecimentos que se pretende sejam adquiridos no estudo do capítulo e a segunda propõe a produção de um texto ligado às explicações presentes na parte teórica.

De acordo com o afirmado pelos autores, na apresentação do livro, é possível estabelecer uma ligação entre esse bloco com os dois que o precedem (*Literatura* e *Gramática*). Por exemplo, os capítulos 40 e 41, que tratam de linguagem e oralidade, níveis de formalidade e variantes lingüísticas, retomam os capítulos iniciais dos dois primeiros blocos.

Observando os capítulos destinados à *produção textual*, os objetos de ensino estão organizados em torno do estudo dos *tipos de texto*, *gêneros textuais*, *tipo* e *gênero*, conhecimentos lingüísticos, noções de língua e linguagem e elementos de textualidade.

No próximo Quadro, temos a síntese dessa organização.

TIPO	**Capítulo**	**Título do capítulo**	**nº. de capítulos/ nº. de páginas**
Descritivo	46 48	Modos de organização do texto e discurso Descrição	1/1 1/4
Narrativo	46	Modos de organização do texto e discurso	1/1
Expositivo	46 51	Modos de organização do texto e discurso Dissertação	1/2 1/8
GÊNERO	**Capítulo**	**Título do capítulo**	**nº. de capítulos/ nº. de páginas**
charge, HQs., crônica humorística	40	Linguagens e oralidade	1/5
cartão postal, bilhete, carta familiar, manual de instruções, convite	43	Textos do cotidiano	1/8
teatro	49	Texto dramático	1/3
notícia, reportagem, quadro informativo, gráfico, legenda, entrevista	50	Texto informativo	1/7
editorial, resenha, crítica, crônica, carta do leitor	53	Gêneros textuais em jornal e revista	1/5
abaixo-assinado, carta argumentativa, carta aberta, manifesto	54	Textos para uma ação participativa	1/4
requerimento, ata, ofício, memorando, carta comercial, currículo	55	Redação técnica	1/6
anúncio publicitário, anúncio classificado	56	Texto persuasivo	1/6
roteiro de cinema, sinopse de filme	57	Roteiro e sinopse de filmes	1/3

poema, prosa	58	Poesia e prosa	1/2
TIPO / GÊNERO	**Capítulo**	**Título do capítulo**	**nº. de capítulos/ nº. de páginas**
Narrativo / fábula, conto	47	Narração	1/7
Argumentativo / texto científico, debate, tabela, gráfico	42 52	Comunicação oral: exposição e argumentação (debate) Argumentação escrita (texto científico, tabela e gráfico)	1/2 1/7
Expositivo / depoimento pessoal	42	Comunicação oral: exposição e argumentação	1/2
OUTROS	**Capítulo**	**Título do capítulo**	**nº. de capítulos/ nº. de páginas**
	40	Linguagens e oralidade	1/1
	41	Níveis de formalidade e variantes lingüísticas	1/7
	44	Relação entre sentido e contexto	1/8
	45	Elementos da textualidade	1/6
	46	Modos de organização do texto e discurso	1/2

Quadro 26 – LD *Português: literatura, gramática, produção de texto* – distribuição dos objetos de ensino abordados no bloco *Produção de texto*

Quantitativamente, 1 capítulo está reservado para o estudo do *tipo narrativo*: *Modos de organização do texto e discurso*; 2 capítulos para o estudo do *tipo descritivo*: *Modos de organização do texto e discurso* e *Descrição*; e 2 para o *tipo expositivo*: *Modos de organização do texto e discurso* e *Dissertação*. Os *tipos injuntivo* e *dialogal* não são explorados.

Referindo-se a *gêneros*, há 10 capítulos. Nos títulos, não aparecem os nomes dos *gêneros*, mas ora a sua função, ora a *esfera* a que pertencem ou o *suporte* nos quais são veiculados: *Linguagens e oralidade*, *Textos do cotidiano*, *Texto dramático*, *Texto informativo*, *Gêneros textuais em jornal e revista*, *Textos para uma ação participativa*, *Redação técnica*, *Texto persuasivo*, *Roteiro e sinopse de filmes*, *Poesia e prosa*. Conforme pôde ser observado no Quadro 26, nesses capítulos, é citado um número significativo de *gêneros* os quais são abordados, ainda que resumidamente,

nas suas dimensões (*tema*, *estrutura composicional* e *estilo*), contextos de produção e função.

O estudo dos *tipos* articulados a *gêneros* está proposto em 3 capítulos: *Narração*, *Comunicação oral: exposição e argumentação*, *Argumentação escrita*, *Comunicação oral: exposição e argumentação*. No primeiro, são citados os *gêneros fábula* e *conto*, ao segundo está associado o *gênero debate* e ao terceiro, os *gêneros texto científico*, *tabela* e *gráfico*. Da mesma maneira que nos capítulos dedicados ao estudo dos *gêneros*, aqui também são exploradas as dimensões dos *gêneros* citados, bem como suas funções e contextos de produção.

Nos capítulos 40, 41, 44, 45 e 46 são estudados conteúdos relativos a questões de Sociolingüística, como variações lingüísticas, níveis de linguagem; questões referentes à produção de sentido e contexto e elementos de textualidade. São eles: *Linguagens e oralidade*, *Níveis de formalidade e variantes lingüísticas*, *Relação entre sentido e contexto*, *Elementos da textualidade* e *Modos de organização do texto e discurso*. Dentre esses, um capítulo, em especial, chama-nos a atenção, pois trata dos *tipos de textos*: o último citado. Nesse capítulo, são explicados os *tipos narrativo*, *descritivo* e *expositivo*, porém não fica estabelecida a relação deles com os *gêneros*. São explicados também os discursos direto, indireto e indireto livre.

O Quadro 27 apresenta uma síntese dessas observações. Do total das 109 páginas que compõem o bloco *Produção de texto*, 16 são dedicadas ao estudo dos *tipos de textos*, 51 ao estudo de *gêneros textuais*, 18 abordam *tipo* e *gênero* e as 24 páginas restantes são destinadas a conhecimentos relativos a aspectos de linguagem e textualidade.

conteúdos	n°. de capítulos	n°. de páginas
tipo de texto	5	16
gênero textual	10	51
tipo e gênero	4	18
outros	5	24

Quadro 27 – LD *Português: literatura, gramática e produção de texto* – organização do bloco *Produção de texto*

Um balanço dos objetos de ensino abordados no bloco *Produção de texto* do LDP6 possibilitou elaborar o Gráfico 9.

Nele está demonstrado que 46,79% dos objetos de ensino abordados na parte de *produção textual* referem-se ao estudo de *gêneros textuais* diversos, enquanto que 14,68% tomam os *tipos de texto* como objeto de ensino. O *tipo* e o *gênero* são abordados de maneira inter-relacionada em 16,51% dos conteúdos, índice três vezes maior do que o obtido na análise dos dados do livro anterior, e 22,02% são dedicados a outros conteúdos (elementos de textualidade, questões referentes à linguagem e à modalidade oral etc.). Vejamos:

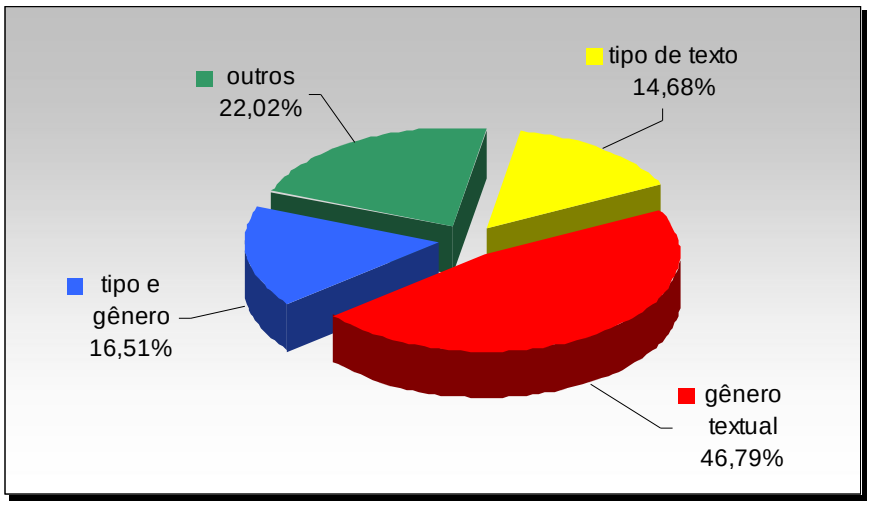

Gráfico 9 – LD *Português: literatura, gramática, produção de texto* – relação entre os objetos de ensino

Quanto à nomenclatura utilizada, os autores referem-se aos *tipos* como *modos de organização de texto* em um capítulo reservado exclusivamente para esse assunto. Nele, os *tipos* são definidos pelas vozes que representam, seus objetivos e conteúdo, porém não há nenhuma menção a *gênero*, somente a texto:

> Há três modos básicos de organização de um texto: o **narrativo**, o **descritivo** e o **dissertativo**. Todo texto é apresentado por um "eu" que não tem existência real. Há uma diferente entidade para cada modo de organização de texto. Essas entidades não são os autores do texto, mas aqueles que "falam" no texto. O modo de organização é determinado também pelo **conteúdo** e construído conforme o **objetivo** da produção do texto (SARMENTO; TUFANO, 2004, p. 369; ênfase no original).

Embora o livro trabalhe com vários *gêneros*, a expressão *gênero textual* aparece poucas vezes e o seu conceito não é trabalhado, na maioria das ocorrências, não são chamados de *gêneros* e sim de *tipos de textos*, conforme comprovam os exemplos abaixo:

> Neste capítulo, vamos estudar alguns *tipos de textos*, como a notícia, a reportagem e a entrevista, bem como o quadro informativo, o gráfico e a legenda (SARMENTO; TUFANO, 2004, p. 389; ênfase acrescentada).

> A notícia e a reportagem são também *textos* jornalísticos. O *texto jornalístico* apresenta um encadeamento lógico de idéias e revela fatos com clareza e exatidão. Quem escreve esse *tipo de texto* é o jornalista, que deve usar um tom sóbrio, objetivo, interpretar fatos e estabelecer analogias (SARMENTO; TUFANO, 2004, p. 389; ênfase acrescentada).

Nos capítulos em que são abordados *gêneros* e *tipos* de maneira articulada, essa nomenclatura é utilizada *sutilmente*, talvez possibilitando apenas ao professor depreender as referidas noções. Os próximos trechos servem como exemplo dessa observação.

> A diferença entre os *textos narrativos* de distintos *gêneros* está na maneira como os elementos são trabalhados [...]. Fábula é um *gênero textual* que transmite um ensinamento e cujas personagens, em geral, são animais personificados. A linguagem pode ser formal ou informal (SARMENTO; TUFANO, 2004, p. 378; ênfase acrescentada).

> Em jornais e revistas, há textos normalmente assinados por um escritor de ficção ou por uma pessoa especializada em determinada área (economia, gastronomia, negócios, entre outras) que escreve com periodicidade para uma seção (por exemplo, todos os domingos para o Caderno de Economia). Esses textos, conhecidos como *crônicas*, são curtos e em geral *predominantemente narrativos*, podendo apresentar alguns *trechos dissertativos* (SARMENTO; TUFANO, 2004, p. 415; ênfase acrescentada).

No manual do professor, a nomenclatura aparece equivocada, ou seja, há o uso do termo *tipos de texto* aplicado a *gêneros textuais* e vice-versa. Vejamos:

> A principal característica deste capítulo é a possibilidade de contato dos alunos com vários *tipos de texto*. Como há, no capítulo, o estudo da relação entre imagem e texto escrito, seria interessante selecionar em revistas semanais, por exemplo, *anúncios publicitários* que usassem, de maneira inteligente, a ligação imagem/escrita (TUFANO; SARMENTO, 2004, p. 12; ênfase acrescentada).

> Neste capitulo, é feito um estudo mais aprofundado desse *gênero textual* [narração]. Essencialmente, o capítulo trata dos elementos de uma narrativa e de alguns *tipos de textos* narrativos [...] (TUFANO; SARMENTO, 2004, p. 13; ênfase acrescentada).

No primeiro excerto, os autores referem-se a *anúncios publicitários* como *tipos de texto*, enquanto que no segundo, a *narração* é classificada como *gênero textual*. Um pouco mais adiante, querem referir-se a *gêneros narrativos* (e não a *tipos de textos narrativos*), quer dizer, estão falando de *gêneros* do *grupo do narrar* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Prosseguindo nossa análise, daremos atenção à parte prática do LDP6, melhor dizendo, às atividades de *produção textual* escrita. Verificaremos o tratamento dado a *gêneros* e *tipos*.

3.2 A produção textual: tipos, gêneros e esferas contemplados na prática

Primeiramente, observando os *gêneros/tipos* e *esferas* contemplados nas atividades de *produção textual* pelo LDP6, elaboramos o Quadro 28.

Base de tipos/gêneros e esferas contemplados para a produção escrita no LDP6 *Português: literatura, gramática, produção de texto* – PNLEM/2006			
dados levantados	página	tipo/gênero	esfera
abaixo-assinado	417	abaixo-assinado	política
anúncio classificado	428	anúncio classificado	jornalística
anúncio publicitário	430	anúncio publicitário	publicitária
anúncio publicitário	431	anúncio publicitário	publicitária
argumento	405	outros	outras
ata	423	ata	burocrática
bilhete	337	bilhete	cotidiana
bilhete	348	bilhete	cotidiana
bilhete	348	bilhete	cotidiana
carta	350	carta	cotidiana
carta comercial	425	carta comercial	dos negócios
carta de amor	350	carta	cotidiana
carta do leitor	414	carta de leitor	jornalística
carta-aberta	419	carta-aberta	política
cartão-postal	348	cartão-postal	cotidiana
cartão-postal	348	cartão-postal	cotidiana

conclusão	401	outros	outras
conto	381	conto	literária
convite de casamento	349	convite	cotidiana
convite para festa	350	convite	cotidiana
crônica	415	crônica	jornalística
currículo	424	currículo	dos negócios
descrição	374	descrição	escolar
descrição	381	descrição	escolar
descrição	384	descrição	escolar
desenvolvimento	400	outros	outras
diálogo	408	dialogal	escolar
e-mail	351	e-mail	digital
e-mail	351	e-mail	digital
entrevista	395	entrevista	jornalística
fábula	379	fábula	literária
história	388	história	escolar
história em quadrinhos	335	HQ	jornalística
introdução	400	outros	outras
manchete	392	manchete	jornalística
manifesto	417	manifesto	política
manual de instrução	354	manual	burocrática
manual de instruções	354	manual	burocrática
memorando	422	memorando	burocrática
narração	372	narração	escolar
narrativa	346	narração	escolar
notícia	390	notícia	jornalística
ofício	422	ofício	jurídica
painel	362	painel	escolar
parágrafo	338	outros	outras
parágrafo	341	outros	outras
parágrafo	358	outros	outras
parágrafo	359	outros	outras
parágrafo	396	outros	outras
parágrafo engraçado	333	outros	outras
parágrafos	378	outros	outras
parágrafos	366	outros	outras
pesquisa	345	pesquisa	escolar
poema concreto	438	poema	literária
quadro informativo	393	quadro informativo	de divulgação científica
receita culinária	352	receita	cotidiana
redação dissertativa	403	redação	escolar
requerimento	421	requerimento	jurídica
resenha crítica de filme	413	resenha crítica	jornalística
roteiro de cinema	433	roteiro de cinema	artística
roteiro de entrevista	395	roteiro	jornalística
sinopse de filme	434	sinopse	jornalística
tema do texto	397	outros	outras
tese do texto	405	outros	outras
texto	339	outros	outras
texto	339	outros	outras
texto	440	outros	outras
texto	341	outros	outras

texto	365	outros	outras
texto	357	outros	outras
texto	368	outros	outras
texto	401	outros	outras
texto	410	outros	outras
texto	410	outros	outras
texto dissertativo	402	exposição	escolar
texto dissertativo-argumentativo	402	argumentação	escolar
texto dissertativo-argumentativo	431	argumentação	escolar
texto narrativo	385	narração	escolar
título	397	título	escolar

Quadro 28 – LD *Português: literatura, gramática, produção de texto* – base de tipos/gêneros e esferas para produção textual escrita

Do exame da *base de tipos/gêneros e esferas* apuramos que, para o total de 79 propostas de *produção textual* escrita, o LDP *Português: literatura, gramática, produção de texto*, contempla 44 *tipos*/*gêneros*, distribuídos em 12 *esferas*.

A observação mais detalhada dessa base revelou que no LDP6 são privilegiados 37 *gêneros*, 5 *tipos* e 24 propostas foram classificadas como *outros*, pois solicitam a produção de parágrafos, textos cujo *gênero* ou *tipo* não são identificados ou apenas partes de textos. A seguir, a título de ilustração, destacamos dois exemplos desse tipo de ocorrência.

> Crie um *texto* comentando o sotaque de determinadas regiões. Se necessário, pesquise ou peça ajuda ao (à) professor(a).
> (LD *Português: literatura, gramática, produção de texto*, 2004, p. 341; ênfase acrescentada)

> Utilize o vocabulário a seguir, extraído do texto acima, ou outros termos e expressões que você conhece para criar um *parágrafo* cuja linguagem seja também regional.
> (LD *Português: literatura, gramática, produção de texto*, 2004, p. 341; ênfase acrescentada)

O próximo Quadro oferece essa estatística de forma mais clara. De acordo com os dados, ver-se-á que o LDP6, além de não se concentrar apenas na exploração exclusiva dos *tipos textuais*, como na primeira obra analisada (LDP3), optou por uma distribuição mais equilibrada entre o número de *gêneros* e o número de propostas, contrariamente do que foi observado no segundo livro examinado (LDP4), além de optar por *gêneros* bem diferentes.

tipo/gênero	esfera	ocorrências
roteiro de cinema	artística	1
ata	burocrática	1
manual de instrução	burocrática	2
memorando	burocrática	1
bilhete	cotidiana	3
carta	cotidiana	2
cartão-postal	cotidiana	2
convite	cotidiana	2
receita culinária	cotidiana	1
quadro informativo	de divulgação científica	1
e-mail	digital	2
carta comercial	dos negócios	1
currículo	dos negócios	1
argumentação	escolar	2
descrição	escolar	3
dialogal	escolar	1
exposição	escolar	1
história	escolar	1
narração	escolar	3
painel	escolar	1
pesquisa	escolar	1
redação	escolar	1
título	escolar	1
anúncio classificado	jornalística	1
carta de leitor	jornalística	1
crônica	jornalística	1
entrevista	jornalística	1
história em quadrinhos	jornalística	1
manchete	jornalística	1
notícia	jornalística	1
resenha de filme	jornalística	1
roteiro de entrevista	jornalística	1
sinopse de filme	jornalística	1
ofício	jurídica	1
requerimento	jurídica	1
conto	literária	1
fábula	literária	1
poema	literária	1
outros	outras	24
abaixo-assinado	política	1
carta-aberta	política	1
manifesto	política	1
anúncio publicitário	publicitária	2
Total de ocorrências		79

Quadro 29 – LD *Português: literatura, gramática, produção de texto* – tipos/gêneros e esferas contemplados

O número total de ocorrências (79) e o número de ocorrências de atividades referentes a *tipos de texto* (10), denuncia que o LDP6 considera o trabalho com a

escrita sob a perspectiva do *gênero* para as suas atividades de *produção escrita* e não sob o enfoque exclusivo do treino baseado em estruturas cristalizadas.

Os *tipos* explorados são *descrição*, com 3 ocorrências; *narração*, também com 3 ocorrências; *argumentação*, com 2; *exposição* e *dialogal*, com 1 ocorrência cada um, não há propostas abordando o *tipo injuntivo*. Ainda que a *narração* e a *descrição* figurem com um número maior de ocorrências em relação aos outros *tipos* e demais *gêneros*, elas (assim como os demais *tipos* citados) recebem um tratamento diferente daquele dispensado pelos livros analisados anteriormente, pois, como se viu há pouco, são consideradas *modos de organização textual* e não são tomadas prioritariamente.

As *esferas* privilegiadas estão dispostas no Quadro 30, a seguir.

esfera	ocorrência
artística	1
burocrática	4
cotidiana	10
de divulgação científica	1
digital	2
dos negócios	2
escolar	15
jornalística	10
jurídica	2
literária	3
outras	24
política	3
publicitária	2
total	79

Quadro 30 – LD *Português: literatura, gramática, produção de texto* – número de ocorrências por esferas de circulação

Esse Quadro auxiliou na elaboração do Gráfico 10 o qual demonstra que, excetuando-se a *esfera* classificada como *outras*, apesar da diversidade de *gêneros* abordada pelo LDP em questão, a *esfera escolar* ainda é a mais privilegiada, com 15 propostas: além de 10, referentes a *tipos de textos*, temos nessa *esfera* 1 proposta de *redação*, 1 de *história*, 1 de *título*, 1 de *pesquisa*, 1 de *painel*. Embora seja a mais privilegiada, a *esfera escolar* não tem aqui um destaque tão grande quanto nos livros

analisados anteriormente e divide espaço com *esferas de circulação* diferentes das citadas por aquelas obras. Vejamos o Gráfico em questão.

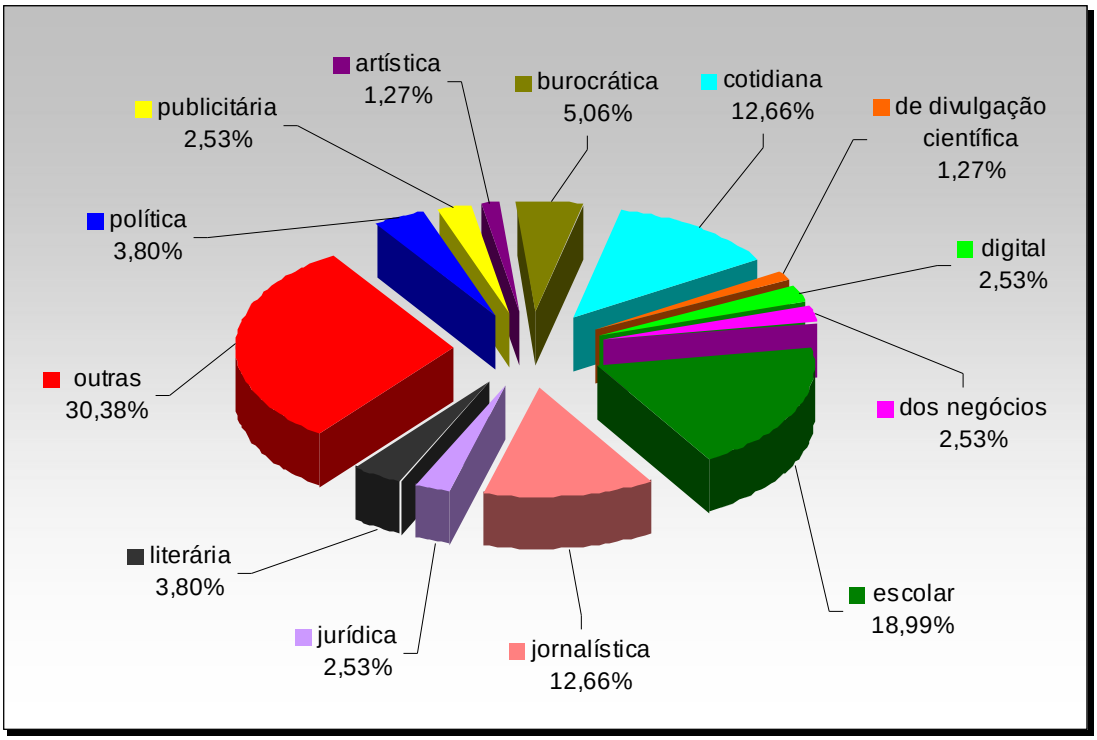

Gráfico 10 – LD *Português: literatura, gramática, produção de texto* – porcentagem de ocorrências nas esferas contempladas

Contrariamente à analise dos livros anteriores, a *esfera outras* é aquela que comporta a maior quantidade de atividades de *produção textual* escrita – 30,38% – um índice bastante significativo, uma vez que, nessa *esfera*, conforme explicado anteriormente, são solicitados textos cujos *gênero* ou *tipo* não são identificados.

A *esfera escolar* é a seguinte, com 20,25%, seguida pelas *esferas jornalística* e *cotidiana*, com 12,66% dos objetos de ensino. A *esfera jornalística* está representada pelos *gêneros anúncio classificado*, *carta de leitor*, *crônica*, *entrevista*, *HQ*, *manchete*, *notícia*, *resenha crítica de filme*, *roteiro de entrevista* e *sinopse de filme* (1 ocorrência cada). O LDP6 apresentou para essa *esfera* um número significativo de *gêneros*, porém foram excluídos *artigo de opinião* e *editorial*, *gêneros* importantes para o letramento e a formação cidadã do aluno do EM, uma vez que são *gêneros* em que se exercita a argumentação e a manifestação de opinião. A *esfera cotidiana* comparece com os *gêneros bilhete* (3), *carta* (2), *cartão-postal* (2),

convite (2), *receita culinária* (1). Parece-nos que o número de ocorrências dos *gêneros* dessa *esfera* é um pouco excessivo, visto que são *gêneros* com os quais o aluno possivelmente já esteja acostumado, mas cabe ressaltar que essa *esfera* recebe menos destaque nesta obra que no LDP4, pois está no mesmo patamar da *esfera jornalística*.

Em quarto lugar aparece a *esfera burocrática* com 5,06% dos objetos de ensino. Dessa *esfera*, são solicitados textos dos *gêneros ata* (1), *manual de instruções* (2) e *memorando* (1).

Na seqüência, estão as *esferas literária* e *política*, representadas por 3 *gêneros* cada, perfazendo 3,80%. Da primeira, constam *conto* (1), *fábula* (1) e *poema* (1). Da segunda, *abaixo-assinado* (1), *carta-aberta* (1) e *manifesto* (1). Diferentemente das duas obras analisadas anteriormente, o LDP6 propõe *gêneros* da *esfera literária* mesmo dedicando 38,77% dos conteúdos do livro à literatura.

Na sexta posição, estão as *esferas jurídica*, *digital*, *publicitária* e *dos negócios*, totalizando 2,53% dos objetos de ensino. Cada uma é representada por 2 ocorrências. Da *jurídica*, é solicitada a produção dos *gêneros ofício* (1) e *requerimento* (1). Da *esfera digital*, temos 2 propostas de produção de *e-mail*. Da *esfera publicitária*, está presente o *gênero anúncio publicitário* (2). A *esfera dos negócios* é representada pelos *gêneros currículo* (1) e *carta-comercial* (1). Essas ocorrências, assim como das *esferas* anteriores, demonstram a preocupação do LDP6 com *gêneros* do mundo do trabalho e de outros representativos de usos públicos e contemporâneos da linguagem.

As *esferas artística* e *de divulgação científica* aparecem em último lugar, com 1,27% do total de objetos de ensino propostos nas atividades de *produção de texto* do LDP6. Cada uma comparece com 1 *gênero*. O gênero *roteiro de cinema* (1), representando a *esfera artística* e *quadro informativo* (1), representando a *esfera de divulgação científica*.

A maioria das propostas de *produção de textos* escritos é original, apenas um número reduzido delas é extraído de exames vestibulares e Enem, principalmente quando os temas abordados são referentes aos *tipos expositivo* e *argumentativo*, evidenciando, mais uma vez, que esses exames, em geral, abordam *tipos* e não *gêneros*.

Não são explorados textos em que ocorrem *transgressões genéricas* ou *intertextualidade intergêneros*, bem como exercícios de *retextualização de gêneros*.

Em todos os capítulos, são propostos mais de um texto para leitura, todos articulados à *produção textual*, sendo que pelo menos um deles é do mesmo *gênero* do texto que será proposto para escrita.

Diante dos resultados da análise quantitativa dos dados coletados, percebe-se que o LDP6 prioriza a noção de *gênero* como objeto de ensino e, por conseguinte, é possível supor que a concepção interacionista de linguagem seja privilegiada com a ênfase no seu aspecto dialógico. Relembrando, dentro dessa concepção, o ensino da escrita ocorre na importância da interação enunciativo-discursiva do sujeito com a situação social de produção e deixa em segundo plano a estrutura do texto e os aspectos de cognição das normas gramaticais[50].

Todas as propostas de produção de *gêneros* têm como antecedentes explicações a respeito do *gênero* em questão, principalmente quanto à sua estrutura composicional, o seu contexto de utilização e sua função. Quanto ao estudo inter-relacionado dos *tipos de texto* e *gêneros textuais*, ele não acontece de forma contumaz, pois, apesar de isso ocorrer de maneira mais destacada que nos dois outros livros analisados, ainda são poucos os momentos em que ambos são abordados em conjunto.

Passaremos a seguir à seção destinada à analise do último livro didático do *corpus* de nossa pesquisa, o LDP8.

4 O livro didático *Português: linguagens* (LDP8)

Publicada em volume único pela Editora Atual, segunda editora que mais forneceu livros didáticos às escolas públicas de Ensino Médio por meio do Governo Federal em 2006, a obra *Português: linguagens* (LDP8) está na sua primeira edição (2003) e foi escrita em co-autoria por William Roberto Cereja e Thereza Cochar

[50] Essas são, inclusive, recomendações dos documentos oficiais, conforme se viu no Capítulo I.

Magalhães. Conforme explicado no Capítulo anterior, o LDP8 será a última das obras que analisaremos nesta pesquisa.

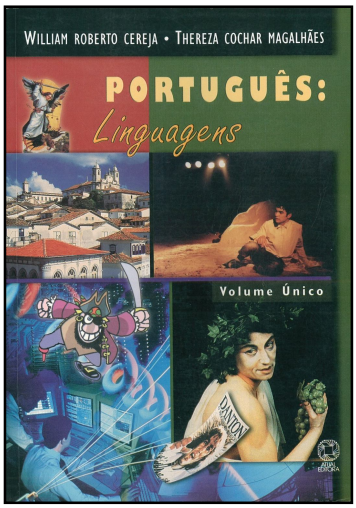

Figura 10 – LD *Português: linguagens* (LDP8)

William Roberto Cereja é graduado em Português e Lingüística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo; Mestre em Teoria Literária também pela Universidade de São Paulo; Doutor em Lingüística Aplicada e Análise do Discurso pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; e Professor da rede particular de ensino na capital paulista.

Thereza Cochar Magalhães é Professora graduada em Português e Francês e licenciada pela Universidade Estadual de Araraquara; Mestra em Estudos Literários pela mesma universidade; e Professora da rede pública de Araraquara, em São Paulo.

Os autores também publicaram a coleção *Português: linguagens*, para o Ensino Fundamental, duas Gramáticas: uma para o EF e outra para o EM, e livros para o ensino exclusivo de Literatura[51]. O livro que ora analisamos é uma derivação da 3ª. edição da obra *Português: linguagens*, coleção lançada anteriormente (1999) em 3 volumes.

O LDP8 encontra-se estruturado em 48 capítulos, num total de 496 páginas. Diferentemente das outras obras que analisamos, esta não está divida em grandes

[51] Informações disponíveis no *site* <http://www.editorasaraiva.com.br>.

blocos, mas em unidades, no total de 9, demonstrando talvez uma tentativa de articulação entre as frentes.

Os conteúdos de Literatura (*Literatura*), Conhecimentos lingüísticos (*Língua: uso e reflexão*) e *Produção textual* (*Produção de texto*) estão diluídos em capítulos nessas unidades. O número de capítulos por unidade é variável. Por exemplo, a unidade 3 conta com 4 capítulos, enquanto que a unidade 7 está dividida em 7 capítulos. A unidade 3 engloba o capítulo 12 – Literatura (*O Arcadismo*); o capítulo 13 – Produção de texto (*O texto argumentativo escrito*); o capítulo 14 – Literatura (*O arcadismo em Portugal e no Brasil*); e o capítulo 15 – Língua: uso e reflexão (*Acentuação*). Já a unidade 7 é composta pelos capítulos: 33 – Literatura (*O pré-modernismo*); 34 – Produção de texto (*O texto publicitário*); 35 – Língua: uso e reflexão (*Concordância nominal*); 36 – Literatura (*Arte moderna: liberdade e ação*); 37 – Literatura (*O modernismo em Portugal*); 38 – Literatura (*O modernismo no Brasil – A primeira fase*); e 39 – Produção de texto (*O conto*).

Verificando-se o número de capítulos destinados a cada um dos conteúdos, temos 24 para o ensino de Literatura (211 páginas), 9 para a abordagem de Conhecimentos Lingüísticos (111 páginas), e 15 capítulos (100 páginas) para a *Produção Textual*. No final de cada unidade, há uma seção denominada *Intervalo*, são 9 seções ao todo, perfazendo 74 páginas. Nessas seções, são propostas atividades de estudo de obras de arte e a execução de projetos que envolvem todos os alunos. Em 3 dessas seções, há um apêndice denominado *Em dia com o vestibular e o ENEM*, que trazem questões extraídas desses exames. De acordo com o número de exercícios presente nesse apêndice, o destaque maior é para a Literatura. Parece-nos que neste livro, assim como no analisado anteriormente (LDP6), há uma preocupação com os exames nacionais, porém não de forma exacerbada, como no LDP3 e LDP4.

Esses dados estão discriminados no Quadro 31, a seguir.

conteúdos	páginas/bloco	nº. de capítulos
Literatura	211	24
Conhecimentos Lingüísticos	111	9
Produção Textual	100	15
Leitura e Projetos	74	9

Quadro 31 – LD *Português: linguagens* – organização e distribuição dos conteúdos

Da mesma forma que nos dois primeiros livros analisados (LDP3 e LDP4), a obra em questão dá maior destaque aos conteúdos de *Literatura*, porém, contrariamente àqueles LDP, aqui a *Produção Textual* equilibra-se aos *Conhecimentos Lingüísticos*, pois, embora o número de capítulos destinados àquela seja maior, o volume de conteúdos é praticamente o mesmo destes. O Gráfico 11, elaborado a partir dessa estatística, mostra mais claramente essa observação.

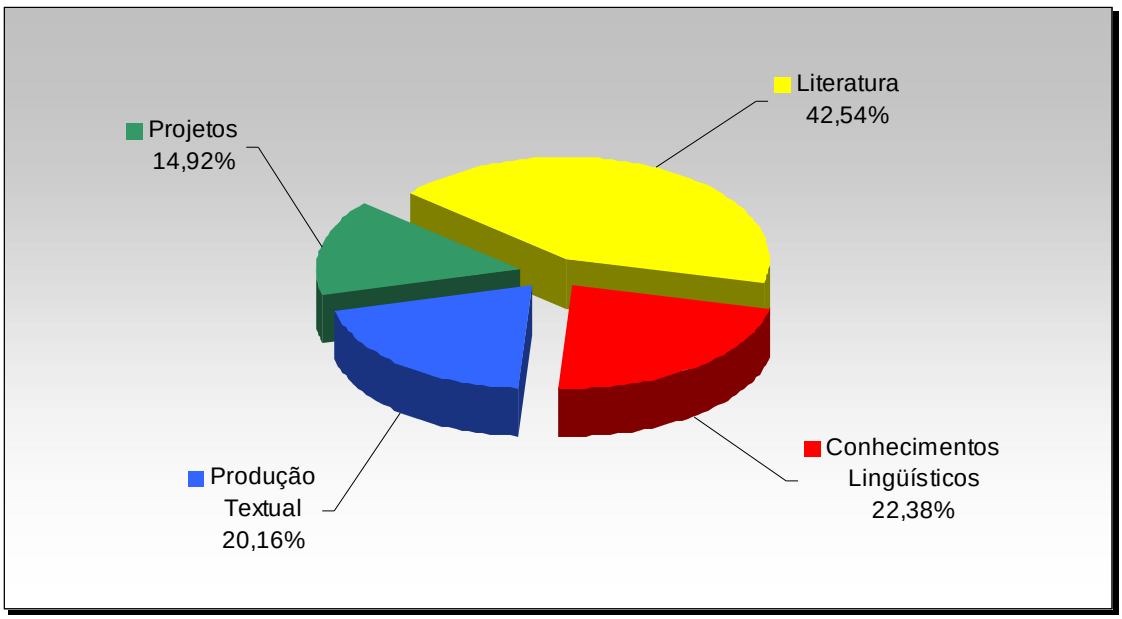

Gráfico 11 – LD *Português: linguagens* – relação entre os conteúdos

O Gráfico nos informa que ao ensino de *Literatura* são reservados 42,54% dos conteúdos da obra. Os *Conhecimentos Lingüísticos* contribuem com 22,38% e a *Produção Textual*, com 20,16%, ou seja, a diferença entre essas duas frentes é de pouco mais de 2%. A novidade da obra também ficou por conta de uma quarta parte, como se viu, destinada à execução de projetos, que perfaz 14,92% do livro.

Ao final, 48 páginas compõem o *Manual do Professor*, que também pode ser obtido na página da Editora Atual na *internet*: <http://pl.atualeditora.com.br/português/site/apoioaoprofessor/manuais.cfm>. Esse manual é composto por um sumário; uma introdução explicando a reformulação da obra, que agora, segundo os autores, está embasada na LDBEM e nos PCNEM de Língua Portuguesa; uma explicação sobre a metodologia e a fundamentação teórica; e, por último, esclarecimentos sobre a estrutura da obra. A parte da metodologia e da fundamentação teórica está dividida em três seções, cada uma direcionada à *Literatura*, *Conhecimentos lingüísticos* e *Produção de texto*, sendo a última visivelmente marcada pela teoria dos *gêneros* fundamentada em Bakhtin e na *Escola Suíça de Estudos dos Gêneros*. De acordo com os autores do LDP8, nessa obra, os *gêneros* são tomados como "ferramenta de ação lingüística sobre a realidade" ou "formas de participação social que eles [os alunos], como cidadãos, devem ter, fazendo uso da linguagem" (p. 17), afirmações que poderão ser confirmadas, ou não, ao longo de nossa análise. As respostas das atividades e exercícios propostos aos alunos encontram-se ao longo da obra.

Conforme a resenha apresentada pelo Catálogo do PNLEM/2006, o LDP8 está organizado como um *manual* voltado diretamente para o aluno, ou seja, como um roteiro de atividades de ensino/aprendizagem.

O ensino de *Literatura* é proposto por meio da exposição dos estilos de época das literaturas portuguesa e brasileira, trazendo-os em ordem cronológica, iniciando pelo Trovadorismo e terminando com as tendências da literatura contemporânea, associados aos seus contextos históricos.

Os conhecimentos lingüísticos (*Língua uso e reflexão*) estão sistematizados em torno de um ensino tradicional (morfologia e sintaxe, ortografia, regras de acentuação, pontuação, concordância verbal e nominal) e das teorias da lingüística do texto e do discurso e da semântica da enunciação (coesão e coerência, dialogismo, polifonia, intertextualidade).

Não há uma seção exclusiva para a leitura, porém, ela está no contexto das demais frentes, como parte do processo de construção dos conhecimentos lingüísticos, do estudo dos conteúdos de literatura e da *produção textual*. Apenas as unidades que tratam da literatura propõem algumas questões de interpretação, além de outras que focalizam as características do movimento estudado, perceptíveis no

texto lido. Para ilustrar, podemos citar um dos capítulos que estuda o Romantismo no Brasil, mais especificamente a obra de Álvares de Azevedo. O exercício proposto pelos autores tem como objetivo fazer o aluno identificar as chamadas "faces de Ariel e Caliban" presentes nos poemas do autor romântico, isto é, a "face do bem" e a "face do mal". O texto em questão intitula-se "Soneto", representante da "face de Ariel", e as questões propostas para o entendimento desse texto são:

> 1. Na primeira estrofe do poema, é feita uma descrição que envolve diversos elementos naturais.
> a) Quem é a pessoa descrita?
> b) Os elementos naturais empregados contribuem para uma caracterização material ou imaterial da pessoa descrita? Por quê?
> 2. Da primeira para segunda estrofe do texto, a luz que circunda a pessoa descrita sofre alteração. Que tipo de alteração ocorre? Justifique com palavras ou expressões do texto.
> 3. Nos dois tercetos do poema, a luz já é vitoriosa e pode-se ver com maior clareza o objeto da descrição.
> a) Que relação há entre o movimento do dia e o movimento da pessoa descrita?
> b) Que palavras ou expressões do texto demonstram que essa pessoa se mostra de modo mais corporificado e sensual?
> 4. Nas duas quadras, a virgem é descrita de modo vago e imaterial; nos tercetos, ela é corporificada e sensual.
> a) Que sentidos contraditórios expressa o vocativo: "meu anjo lindo"?
> b) Que tipo de relação mantém o eu lírico com a mulher amada?
> (LD: *Português: linguagens*, 2003, p. 189-190.)

Os aspectos explorados favorecem a formação do aluno como leitor literário, pois tanto exploram o papel dos recursos utilizados pelo autor como ressaltam a importância da organização proposta para a apreensão das possibilidades significativas.

Da mesma maneira como procedemos na análise das obras anteriores, na próxima seção, abordaremos mais especificamente os objetos de ensino privilegiados para a *Produção textual* no LDP8.

4.1 A produção textual: um olhar sobre a apresentação dos conteúdos curriculares referentes a tipo e gênero

Recapitulando, o LDP *Português: linguagens* não está dividido em blocos de conteúdos como as obras analisadas anteriormente, porém reserva 15 capítulos

para o estudo de *produção textual*, o que perfaz 20,16% dos conteúdos abordados pelo livro.

Esses capítulos encontram-se estruturados em 3 seções: *Trabalhando o gênero*, *Produzindo o gênero* e *Para escrever com adequação*. A primeira delas traz um texto do *gênero* ou do *tipo* estudado no capítulo e questões de entendimento desse texto e sobre o *gênero* ou *tipo* que representa; a segunda propõe a produção de acordo com o *gênero* ou o *tipo* de referência; e a terceira oferece subsídios gramaticais para a escrita.

O Quadro 32 mostra de que forma são abordados o *gênero* e o *tipo* nesses capítulos.

TIPO	**Capítulo**	**Títulos dos capítulos**	**nº. de capítulos/ nº. de páginas**
Argumentativo	13	O texto argumentativo escrito	1/7
Argumentativo e Expositivo	44 46	O texto dissertativo-argumentativo O texto dissertativo-argumentativo – A informatividade e o senso comum	1/6 1/9
GÊNERO	**Capítulo**	**Títulos dos capítulos**	**nº. de capítulos/ nº. de páginas**
Poema	3	O poema	1/10

TIPO	**GÊNERO**	**Capítulo**	**Títulos dos capítulos**	**nº. de capítulos/ nº. de páginas**
Narrativo	relato teatro notícia reportagem crônica	9 5 19 24 27	O relato O texto teatral A notícia A reportagem A crônica	1/6 1/10 1/5 1/6 1/7
Narrativo e Descritivo	conto	39	O conto	1/5

Argumentativo	debate	11	O texto argumentativo oral: O debate regrado	1/8
	resenha crítica	29	A crítica	1/5
	editorial	31	O texto argumentativo: O editorial	1/8
	anúncio publicitário	34	O texto publicitário	1/4
	carta argumentativa	41	A carta argumentativa	1/4

Quadro 32 – LD *Português: linguagens* –
distribuição dos objetos de ensino abordados no bloco *Produção de texto*

Os *tipos de textos* são privilegiados em 3 capítulos: *O texto argumentativo escrito*; *O texto dissertativo-argumentativo*; e *O texto dissertativo-argumentativo – A informatividade e o senso comum*. Pelos títulos percebe-se que os *tipos* privilegiados são o *argumentativo* e o *expositivo*. A explicação mais uma vez está na ocorrência dos exames vestibulares: o Cap. 44 traz um box em que é explicada a proposta de redação desses exames.

Os tipos *narrativo*, *descritivo* e *argumentativo* são trabalhados articuladamente a *gêneros* em 11 capítulos: *O conto* (representante dos dois primeiros *tipos*), *O relato*, *O texto teatral*, *A notícia*, *A reportagem*, *A crônica*, *O texto argumentativo oral: o debate regrado*, *A crítica*, *O texto argumentativo: o editorial*, *O texto publicitário*, e *A carta argumentativa*. Os *tipos injuntivo* e *dialogal* não são lembrados. O *tipo descritivo* é tomado na obra não exatamente como um *tipo de texto*, mas como um recurso "para escrever com expressividade", principalmente textos narrativos, como os do *gênero conto*, por exemplo. Assim:

> Quando produzimos textos, podemos **descrever**, isto é, caracterizar com palavras os objetos, os seres e os lugares. Nas narrativas ficcionais, por exemplo, a descrição das personagens, dos objetos e dos lugares em que ocorrem as ações torna a história mais verossímil e atrai a atenção dos leitores (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 400; ênfase no original).

Apenas 1 capítulo trabalha o *gênero* sem fazer menção a *tipo*: *O poema.*

Um balanço das observações anteriores resultou no próximo Quadro.

conteúdos	nº. de capítulos	nº. de páginas
tipo de texto	3	22
gênero textual	1	10
tipo e gênero	11	68

Quadro 33 – LD *Português: linguagens* – organização dos conteúdos de *Produção de texto*

Das 100 páginas dedicadas aos capítulos de *produção textual*, 22 são direcionadas ao estudo dos *tipos de textos*; 10, ao estudo de *gêneros textuais* e 68 abordam *tipo* e *gênero* articuladamente. Nesse último caso, ao contrário do LDP4, que apenas em alguns momentos promove essa articulação, os *gêneros* recebem um destaque maior que os *tipos*. Estes são abordados como uma característica daqueles.

O livro não apresenta capítulos destinados exclusivamente à explicação do que seja *gênero* ou *tipo*. Considerações mais aprofundadas sobre o assunto estão presentes apenas no *Manual do Professor*.

Quanto à nomenclatura *tipo/gênero*, o primeiro capítulo destinado à *Literatura* (Cap. 2) é o único que faz menção ao conceito de *gêneros*, porém com o intuito de explicar o que são "gêneros literários", mesmo assim, de forma um tanto confusa:

> Tanto os textos que produzimos nas situações cotidianas de comunicação como o texto literário se organizam em *gêneros*. Enquanto os primeiros se organizam em *gêneros textuais*, isto é, *tipos de texto* que apresentam determinada estrutura, estilo (procedimentos de linguagem) e assunto, o texto literário se organiza em *gêneros literários* (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 35; ênfase acrescentada).

Há algumas observações que são necessárias quanto aos conceitos esclarecidos pelos autores. Para Bakhtin, tanto os textos produzidos em *esferas cotidianas* de comunicação quanto os textos produzidos na *esfera literária* são considerados *gêneros do discurso*, pois ambos são constituídos por um *tema*, uma *estrutura composicional* e um *estilo* e são portadores de um objetivo comunicativo social. Nesse sentido, não há diferença entre eles. Os próprios autores assumem isso, quando no capítulo reservado ao ensino do *gênero poema*, produzido na *esfera literária*, consideram a nomenclatura *gênero textual.* Vejamos:

> O poema é, assim, um *gênero textual* que se constrói não apenas com idéias e sentimentos, mas também por meio do emprego do verso e seus recursos musicais – a sonoridade e o ritmo das palavras –, da função poética da linguagem e de palavras com sentido conotativo (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 41; ênfase acrescentada).

A segunda observação é a de que os *gêneros* foram chamados de *tipos de texto*, noções que são distintas, conforme já foi visto na teoria.

No manual do professor, a nomenclatura dessas noções também aparece de forma conflituosa em algumas situações, por exemplo:

> Mikhail Bakhtin – pesquisador russo que, no início do século XX, se dedicou aos estudos da linguagem e da literatura – foi o primeiro a empregar a palavra *gênero* com um sentido mais amplo, referindo-se também aos *tipos textuais* que empregamos nas situações cotidianas de comunicação (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 16; ênfase no original).

Ao contrário da citação anterior, que emprega indevidamente o termo *tipos textuais*, na mesma página, aparece a citação, reproduzida abaixo, na qual a nomenclatura é devidamente empregada, inclusive com a utilização de exemplos.

> O ensino de produção de texto, feito por essa perspectiva [dos gêneros], não despreza os *tipos textuais* tradicionalmente trabalhados em cursos de redação – a narração, a descrição e a dissertação. Ao contrário, incorpora-os numa perspectiva mais ampla [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 16; ênfase no original).

No restante da obra, há trechos em que se percebe certa coerência com a nomenclatura. Vejamos os excertos abaixo. Ambos extraídos do capítulo que trata do *tipo argumentativo*.

> Com base no debate realizado, nos textos lidos e em suas próprias idéias, faça um elenco dos melhores argumentos que fundamentam seu ponto de vista e produza um *texto argumentativo* escrito sobre o seguinte tema: Por que eu (não) quero usar *piercings*?. Ao produzi-lo, leve em conta as características desse *tipo de texto* [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 140; ênfase acrescentada).

> O texto lido apresenta uma estrutura e um tipo de linguagem próprios do *gênero argumentativo* escrito (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 137).

O texto lido, ao qual o LDP8 faz referência, é um *artigo de opinião* intitulado *Body piercing: você deixaria seu filho usar?*, publicado na revista *Pais & Teens*, porém, em nenhum momento, os autores nomeiam o *gênero* como tal, falam apenas em *texto argumentativo* escrito. No primeiro excerto, fica clara a menção ao *tipo de texto argumentação*, no entanto, no segundo excerto, ele é chamado de *gênero argumentativo.* Parece-nos que nesse capítulo os autores estão tentando caracterizar o *tipo argumentativo* e não o *gênero artigo de opinião*, uma vez que nem se referem a ele diretamente. Quando falam em *gênero argumentativo*, possivelmente estejam se referindo a todos os *gêneros* (de modo geral) cujo *tipo* predominante que os estrutura é o *argumentativo*, contudo, isso não fica claro para o aluno.

Essa suposição fica mais forte observando o próximo exemplo:

> Como é próprio do *gênero argumentativo*, a *carta-argumentativa* tem a finalidade de persuadir o interlocutor [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 417, ênfase acrescentada).

Esse trecho está no capítulo em que o *gênero* abordado (agora, devidamente nomeado) é *carta-argumentativa*. A obra o caracteriza como *gênero argumentativo*, ou seja, aquele em que predomina o *tipo argumentativo* (MARCUSCHI, 2005). Outra explicação possível é o fato de que o LD *Português: linguagens* tem como pressuposto teórico as fundamentações da *Escola Suíça de Estudos do Gênero*. Uma das sugestões dessa vertente para o ensino/aprendizagem dos *gêneros* são os *agrupamentos de gêneros* em função dos seus domínios de comunicação (*esferas*); das capacidades de linguagem dominantes; e, finalmente, do aspecto tipológico de cada um, isto é, "em função de um certo número de regularidades lingüísticas e de transferências possíveis" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.120).

Os teóricos de Genebra propõem ainda que esses agrupamentos retomem, de forma mais flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos escolares. Assim, os *gêneros* são agrupados por eles em cinco grupos diferentes, de acordo com o *tipo* predominante de cada um: *gêneros do narrar* (*fábula*, *lenda*, *conto* etc.), *do relatar* (*relato de viagem*, *reportagem*, *ensaio biográfico* etc.), *do argumentar* (*artigo de opinião*, *carta do leitor*, *debate regrado* etc.), *do expor* (*seminário*, *conferência*, *verbete*

enciclopédico etc.) e *do descrever ações* (*regulamento*, *manual de instrução*, *receita* etc.).

O próximo excerto retirado do LDP8 pode esclarecer melhor essa observação.

> A crítica é um *gênero textual* de estrutura livre [...]. A crítica é um *gênero da família dos gêneros argumentativos*, pois sua finalidade principal, além de informar, é convencer o leitor (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 302; ênfase acrescentada).

Nesse exemplo, a *crítica* é tratada como um *gênero textual* da *família dos gêneros argumentativos*, ou seja, do *grupo do argumentar*.

Parece que essa seja uma maneira de inter-relacionar o *tipo* e o *gênero* no ensino de *produção textual*. Talvez isso também explique a forma predominante como os objetos de ensino do LDP8 estão dispostos. O Gráfico 12 nos dá uma idéia de como isso ocorre.

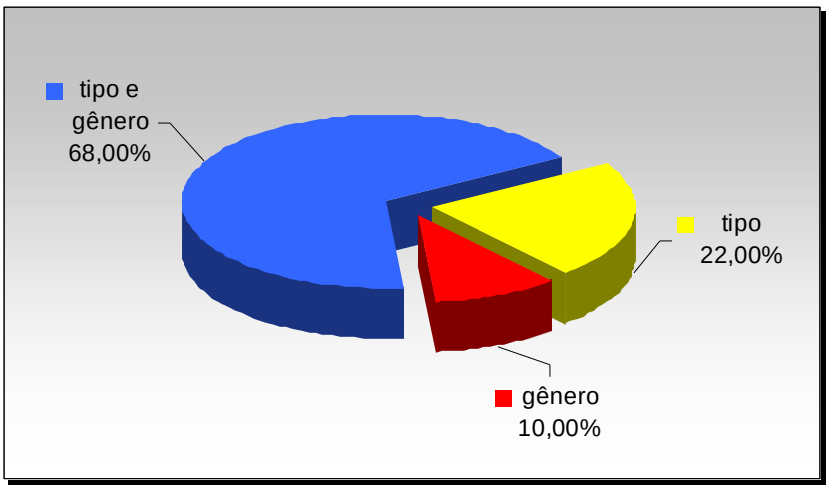

Gráfico 12 – LD *Português: linguagens* – relação entre os objetos de ensino

O Gráfico nos mostra que 10% dos objetos de ensino que constituem os capítulos reservados à *Produção de texto* são referentes à abordagem de *gêneros textuais*, 22% estão relacionados ao estudo dos *tipos de texto*, e a maior parte – 68% – dos conteúdos articula *tipo* e *gênero*.

Em todos os capítulos, quer se refiram a *tipos*, a *gêneros* ou aos dois de maneira articulada, as características de cada um são esclarecidas, bem como as funções comunicativas que lhe são pertinentes. Os autores fazem isso primeiramente sugerindo um texto do *gênero* e/ou *tipo* de referência. Na seqüência, propõem questões que auxiliam o aluno a formar uma idéia sobre as características desse *gênero* e/ou *tipo*, e, antes da proposta de produção, há uma síntese desses elementos em um quadro resumitivo, conforme o do exemplo abaixo.

Características da crítica
- texto de natureza argumentativa, que tem por objetivo informar o leitor sobre um objeto cultural – livro, disco, filme, peça teatral, exposição, *show*, etc. – e avaliar seus aspectos positivos e negativos;
- estrutura livre; normalmente faz um *resumo* a respeito do objeto, apresentando um breve histórico de seu(s) autor(es) e a descrição de suas partes, seguida de uma *avaliação*, que aponta os aspectos mais importantes, ressalta suas qualidades técnicas, estabelece relações com outros autores e obras da tradição cultural ou da atualidade, comenta sua importância no contexto atual, etc.;
- linguagem clara e objetiva; nível de linguagem e grau de pessoalidade/impessoalidade que variam de acordo com o veículo e com o público a que se destina;
- linguagem dinâmica, que procura prender a atenção do leitor até o fim;
- verbos predominantemente no presente do indicativo.

(LD: *Português: linguagens*, 2003, p. 303; ênfase no original)

Esse quadro abarca as especificações do *tema*, da *estrutura composicional* e do *estilo* do *gênero crítica*, ou seja, as balizas do *gênero*. Também estão especificados nele o objetivo social, bem como o *tipo de texto* predominante ("texto de natureza argumentativa") e o registro a ser utilizado na produção desse *gênero*. Apenas não fica claro para o aluno, o *suporte* e a *esfera* social de circulação da *crítica*, contudo, na introdução do capítulo é possível inferir essas informações:

> Os bons jornais e revistas do país costumam veicular em sua seção cultural textos de avaliação crítica, chamados *resenha crítica* ou simplesmente *crítica* (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 301; ênfase acrescentada).

Por meio delas parece possível ao aluno perceber que se trata de um *gênero* cujo *suporte* são jornais e revistas e conseqüentemente a *esfera* de circulação é a *jornalística*.

Mediante o que apuramos na análise da parte teórica do LDP8, os capítulos dedicados ao ensino de *produção textual* estão sistematizados praticamente em

torno da articulação entre *gêneros textuais* e *tipos de texto.* Os *gêneros* estão organizados em agrupamentos de acordo com a sua *tipologia* predominante, sendo que a obra privilegia o ensino dos *gêneros e/ou tipos argumentativos* (Quadro 32) os quais, segundo Rojo (2000, p. 11), "são um dos domínios da linguagem fortemente enfatizados nos PCN e grandemente ausente das práticas correntes de sala de aula", ou ainda, conforme Rosenblat (2000, p. 185), "são gêneros que fazem funcionar grande parte das relações sociais, já que, em última instância, são os argumentos (ditos e/ou implícitos) que parametrizam as regras e valores de grupos sociais e que, portanto, orientam os comportamentos dos indivíduos que os compõem". Parece que a escolha, a princípio, confirma o disposto no manual do professor de que o *gênero* será tratado como ferramenta a serviço da construção do sujeito e da cidadania.

Outro detalhe é o fato de que a obra é iniciada com o ensino do *tipo argumentativo*, passa pelo ensino de outros *tipos* e *gêneros* e, ao final, o *tipo argumentativo* é retomado, dessa vez, articulado a *gêneros* do grupo *do argumentar*. Se nos lembrarmos de que o livro é editado em volume único e concebido para o uso de três anos, há um trabalho de ensino em ordem curricular progressiva em espiral, ou seja, organizada em torno do desenvolvimento gradual do aluno a partir da retomada constante do mesmo objeto de ensino, aprofundando-o e ampliando-o, sem perder de vista o grau de maturidade dos alunos e suas habilidades lingüísticas. Essa também é uma proposta presente nos PCN e nos estudos da *Escola de Genebra.*

Quanto à clareza da nomenclatura, como se viu, a obra apresenta alguns deslizes, ou seja, pontos em que *gênero* se confunde com *tipo*, e não há a preocupação de esclarecer ao aluno os conceitos de um ou de outro. A noção de *gênero*, alicerçada em Bakhtin, Schneuwly e Dolz, está presente apenas no *Manual do Professor*, cabendo, portanto, a ele fazer esses esclarecimentos.

Na próxima seção, apresentaremos a análise das propostas de *produção textual* escrita presentes no LD *Português: linguagens*.

4.2 A produção textual: gêneros e esferas contemplados na prática

Como nos demais LDP analisados, uma primeira exploração nas atividades de *produção de textos* escrita proporcionou a elaboração da *Base de tipos/gêneros* e *esferas* representada na seqüência.

Base de tipos/gêneros e esferas contemplados para produção escrita no LD *Português: linguagens* – PNLEM/2006			
dados levantados	página	tipo/gênero	esfera
anúncio classificado	358	anúncio classificado	jornalística
anúncio publicitário	358	anúncio publicitário	publicitária
breves notícias	500	notícia	jornalística
carta do leitor argumentativa	419	carta de leitor	jornalística
cena teatral	70	teatro	literária
conto	399	conto	literária
crítica	303	crítica	jornalística
crônica	286	crônica	jornalística
editorial	315	editorial	jornalística
legenda	199	legenda	jornalística
notícia	197	notícia	jornalística
notícias	405	notícia	jornalística
pequenas notícias	292	notícia	jornalística
pesquisa	232	pesquisa	escolar
pesquisa	233	pesquisa	escolar
pesquisa	336	pesquisa	escolar
pesquisa	404	pesquisa	escolar
poeminhas	47	poema	literária
relato pessoal	108	relato	cotidiana
reportagem	261	reportagem	jornalística
reportagem	293	reportagem	jornalística
síntese	502	síntese	escolar
texto	292	outros	outras
texto	127	outros	outras
texto argumentativo	140	argumentação	escolar
texto dissertativo	449	exposição	escolar
texto dissertativo-argumentativo	476	argumentação	escolar
textos curtos	501	outros	outras
título e subtítulo	199	título	jornalística
trova	47	trova	da tradição oral

Quadro 34 – LD *Português: linguagens* –
base de tipos/gêneros e esferas para produção textual escrita

A análise dessa base de atividades do LDP8 evidenciou que, dentre as 30 propostas de atividades de *produção textual* escrita, foram privilegiados 19 *gêneros*/*tipos*, distribuídos em 7 *esferas* de circulação.

Observando mais de perto esses dados, apuramos que o LD *Português: linguagens* propõe o aprendizado de 17 *gêneros textuais*, 2 *tipos de texto*, e que, em 3 atividades, foi solicitada a *produção de textos* sem a identificação de *gênero* ou *tipo*, por isso foram classificadas como *outros*. Da mesma forma como fizemos na análise dos LDP anteriores, reproduzimos abaixo uma dessas propostas a título de exemplo.

> Outras grandes expressões do Barroco na pintura são o italiano Tintoretto, o alemão Rubens, os holandeses Rembrandt e Vermeer, o belga Van Dyck, o grego El Greco (que viveu na Espanha). Pesquisem sobre a obra desses pintores barrocos e as inovações que promoveram na pintura. *Escrevam um ou mais textos* reunindo as informações obtidas e ilustrem com produções das pinturas mais importantes. Apresentem o trabalho à classe e depois juntem-no aos dos demais colegas para compor a revista.
>
> (LD *Português: linguagens*, 2003, p. 127)

De acordo com o enunciado da questão, o texto comporá uma revista, portanto poderia ser um *artigo*, uma *reportagem*, porém isso não é esclarecido ao aluno.

O Quadro 35 expõe uma síntese dos resultados obtidos na base de *tipos*/*gêneros* e *esferas* do LDP8.

tipo/gênero	esfera	ocorrências
relato	cotidiana	1
trova	da tradição oral	1
argumentação	escolar	2
exposição	escolar	1
pesquisa	escolar	4
síntese	escolar	1
anúncio classificado	jornalística	1
carta de leitor	jornalística	1
crítica	jornalística	1
crônica	jornalística	1
editorial	jornalística	1
legenda	jornalística	1
notícia	jornalística	4

reportagem	jornalística	2
título	jornalística	1
conto	literária	1
poema	literária	1
teatro	literária	1
outros	outras	3
anúncio publicitário	publicitária	1
Total de ocorrências		30

Quadro 35 – LD *Português: linguagens* – tipos/gêneros e esferas contemplados

O Quadro 35 nos mostra que o LDP8 propõe o aprendizado de *produção textual* a partir do estudo de *gêneros textuais*, pois das 30 atividades propostas, são abordados apenas 3 *tipos textuais* e 17 *gêneros textuais* são privilegiados.

Das atividades referentes a *tipo*, duas são para o ensino do *tipo argumentativo*. Uma dessas atividades está no capítulo direcionado ao aprendizado das características da *seqüência textual argumentativa* e a outra está no capítulo que trata da *redação* no vestibular. A terceira atividade aborda o *tipo expositivo*, também solicitado nos vestibulares e ENEM. Assim, percebemos, novamente, o peso desses exames nos LDP direcionados ao Ensino Médio. Porém o LDP8, assim como o LDP6, visto na seção 3 deste Capítulo, não demonstra uma preocupação exacerbada com essa questão. Os demais *tipos de texto* não são tomados, pelo menos, não de forma exclusiva.

As propostas de *produção de textos* são atividades inéditas, com exceção à proposta do capítulo referente ao *tipo argumentativo*, que é uma reprodução da proposta do concurso vestibular da Universidade Federal do Piauí.

No Quadro seguinte, temos o número total de ocorrências, ou atividades, de *produção textual* escrita, distribuído de acordo com a *esfera* de circulação social dos *gêneros* abordados.

esferas	ocorrências
cotidiana	1
da tradição oral	1
escolar	8
jornalística	13
literária	3
outras	3
publicitária	1
Total	30

Quadro 36 – LD *Português: linguagens* – número de ocorrências por esferas de circulação

O Quadro 36 nos possibilita perceber certo desequilíbrio no número de propostas entre os *gêneros* trabalhados, pois, enquanto a *esfera jornalística* comparece com 13 atividades, a *publicitária*, a *cotidiana* e a *da tradição oral* estão representadas apenas por 1 atividade cada. A *esfera escolar* também está representada por um número significativo de propostas (7) em relação às demais.

O Gráfico 13 transforma essa estatística em porcentagem.

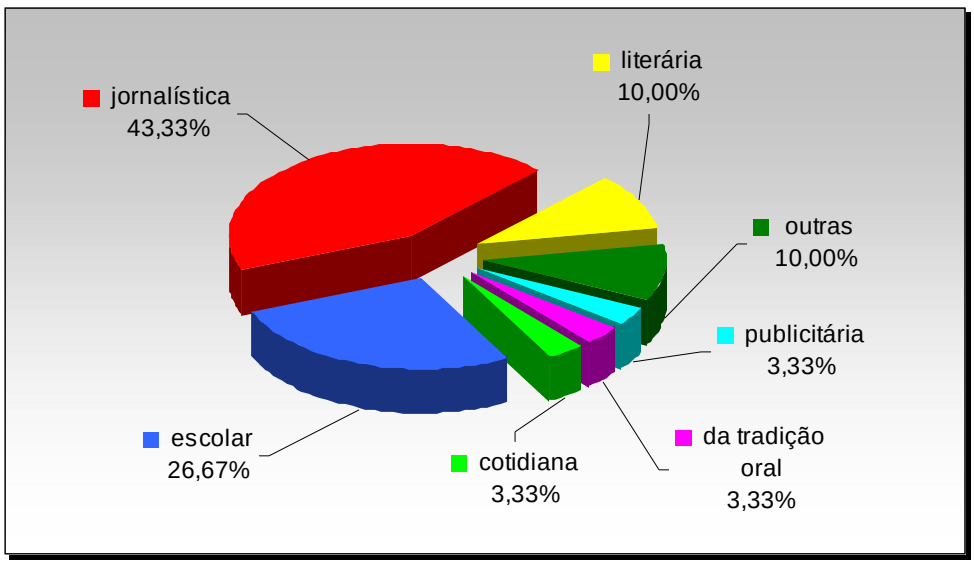

Gráfico 13 – LD *Português: linguagens* –
porcentagem de ocorrências nas esferas contempladas

Os autores dão preferência para o estudo dos *gêneros* da *esfera jornalística*, pois essa comparece com a maioria dos objetos de ensino, ou seja, 43,33% do total

deles, o que significa 13 atividades, conforme enfatizamos anteriormente. Os *gêneros* abordados são *anúncio classificado* (1), *carta de leitor* (1), *crítica* (1), *crônica* (1), *editorial* (1), *legenda* (1), *notícia* (4), *reportagem* (2) e *título* (1).

Essa *esfera* é seguida pela *escolar*, com 8 propostas, totalizando 26,67% dos conteúdos abordados. Quanto à segunda, a diferença em relação aos *livros didáticos* analisados anteriormente, é que, além do destaque para os *tipos argumentativo* (2 ocorrências) e *expositivo* (1), o LDP8 contempla *gêneros* diferentes, tais como a *pesquisa escolar* (4) e a *síntese* (1).

Na seqüência, estão as *esferas literária* e *outras*, com 10% das propostas de *produção textual* escrita, perfazendo 3 propostas cada. Da primeira, são escolhidos os *gêneros conto*, *poema* e *peça de teatro*. Esse é outro fato que distingue essa obra (assim como o LDP6) daquelas vistas anteriormente (LDP3 e LDP4) que não abordam gêneros da *esfera literária*, que segundo os PCN, favorecem "a fruição estética dos usos artísticos da linguagem" (BRASIL, 1998, p. 24).

Na quarta posição, empatadas, estão as *esferas publicitária*, *da tradição oral* e *cotidiana*, somando 3,33% das ocorrências, ou seja, 1 atividade cada. Da primeira *esfera*, é abordado o *gênero anúncio publicitário*, da segunda, o *gênero trova*, e da terceira, o *gênero relato*. Aqui também aparecem diferenças em relação aos três livros analisados nas seções anteriores. A primeira delas diz respeito aos *gêneros* pinçados da *esfera cotidiana.* Nesse caso, foi escolhido o *gênero relato* e não aqueles destinados à correspondência (*carta*, *bilhete, aviso etc.*), aos quais os alunos já estão mais acostumados. A segunda diferença está na escolha do *gênero trova*, que circula na *esfera da tradição oral*. Nesse caso, o LDP8 foi o único do *corpus*, ainda que tenha dedicado apenas uma atividade para a produção desse gênero, a optar por um *gênero* de um domínio discursivo o qual, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), possibilita o conhecimento e a valorização do patrimônio sociocultural brasileiro.

Apesar do compromisso dos autores com o ensino de *gêneros* que favorecem o exercício da cidadania, o EM também se preocupa com a relação do aluno com o mundo do trabalho. Olhando por esse ângulo, foram desconsiderados *gêneros* de usos públicos que estão ligados a esse aspecto, tais como os das *esferas burocrática* (*memorando, recibo etc.*), *jurídica* (*contrato, declaração, requerimento*

etc.), *política* (*carta aberta, abaixo-assinado etc.*), *dos negócios* (*carta de apresentação e recomendação, currículo, organograma etc.*).

Não encontramos atividades envolvendo a *retextualização de gêneros*. Quanto a exercícios com textos em que ocorre *intertextualidade intergêneros*, o LDP8 traz uma única atividade no primeiro capítulo, relativo à frente *Língua: uso e reflexão*. Como poderemos ver a seguir, trata-se de um *anúncio publicitário* na forma de um *verbete de dicionário:*

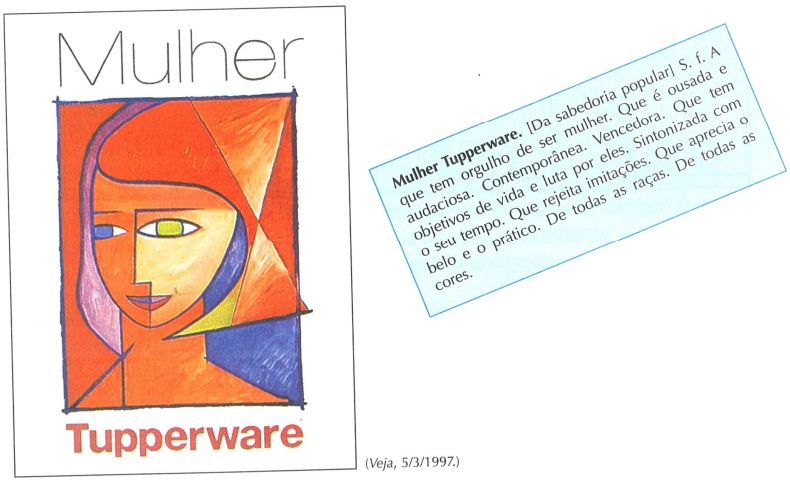

Figura 11 – Imagem referente à atividade com hibridização de gêneros

Além da imagem, o exercício traz 5 questões de entendimento do texto, porém não faz menção aos dois *gêneros* mesclados, tampouco explora as características e funções de ambos ou os efeitos de sentido que essa hibridização promove. Ou seja, mesmo aparecendo um texto em que ocorre *intertextualidade intergêneros*, a questão da transgressão é tomada mais pelas coerções do *gênero* do que pela liberdade que o sujeito dispõe de trabalhar com eles ou de transgredi-los em maior ou menor grau. A considerar que a atividade está em uma seção denominada *Semântica e interação*, seria importante para o aluno a exploração desses aspectos. Há apenas uma pergunta quanto ao *tipo de texto*, conforme reprodução a seguir, e pela resposta dada pelos autores – "A um *verbete de dicionário*." – a pergunta refere-se a *gênero textual* e não a *tipo*, mais um equívoco na nomenclatura.

> Ao lado da imagem do anúncio, há um enunciado verbal organizado em torno da expressão 'Mulher Tupperware'. A que *tipo de texto* se assemelha esse enunciado?
> (LD *Português: linguagens*, 2003, p. 21; ênfase acrescentada)

Voltando à *produção textual*, as atividades de produção escrita seguem um mesmo padrão. Diferentemente dos demais livros analisados, são atividades em que é solicitada a produção de um texto do mesmo *gênero* ou *tipo* proposto para a leitura e utilizado para a explicação de suas características. Esses textos também concorrem para a elaboração temática do texto a ser produzido. Por exemplo, no capítulo em que é solicitada a produção de um *editorial*, o texto que abre o capítulo é um *editorial* do jornal *O Estado de S. Paulo*, intitulado "Juventude ameaçada". Após questões que levam o aluno a inferir as características do *gênero* estudado, há um painel de textos cuja temática é o perigo que o jovem corre quanto ao crescimento da aids, ao aumento da criminalidade e ao perigo das drogas. Na seqüência, é solicitada a produção de um *editorial* falando a respeito dos riscos que as drogas oferecem aos jovens ou sobre o que significa ser jovem hoje.

Os dados indicaram também que o LD *Português: linguagens* opta pelo ensino da escrita por meio dos *gêneros*, portanto, possivelmente, de acordo com uma abordagem interacionista da linguagem.

Quanto à inter-relação *tipo de texto* e *gênero textual*, ela ocorre de maneira satisfatória, embora, em algumas situações, tenham sido apontadas confusões na utilização da nomenclatura.

Terminada a análise do *corpus* da pesquisa, na próxima seção discutiremos os resultados que os dados nos apontaram.

5 Discussão dos resultados

A análise dos quatro LDP do *corpus* da pesquisa proporcionou a elaboração do Quadro 37 que se constitui numa síntese dos resultados obtidos e auxiliará nas considerações que cabem ser feitas. Nele, disponibilizamos os dados colhidos na parte teórica, bem como os dados levantados na parte prática das quatro obras

analisadas, de acordo com as questões que conduziram nosso trabalho, tendo em mente o objetivo da pesquisa.

Dados analisados		*Português: novas palavras* (LDP3)	*Português: de olho no mundo do trabalho* (LDP4)	*Português: lit., gram. e prod. de texto* (LDP6)	*Português: linguagens* (LDP8)
parte teórica					
conteúdos	Literatura C. Lingüísticos Prod. Textual	51,73% 30,64% 17,63%	41,05% 26,94% 32,01%	38,77% 35,46% 25.77%	42,54% 22,38% 20,16%
tipos		86,92%	34,09%	14,68%	22%
gêneros		0	5,68%	46,79%	10%
tipo e gênero		0	7,38%	16,51%	68%
parte prática					
nº. de propostas		61	53	79	30
nº. total de gêneros		6	11	37	17
nº. total de tipos		4	6	5	3
nº. total de esferas		4	7	12	7
esferas priorizadas	1º. lugar 2º. lugar 3º. lugar	- escolar 77,63% - outras 19,74% - cotidiana e jornalística 1,32%	- escolar 60,38% - cotidiana 11,32% - outras 9,43%	- outras 30,38% - escolar 18,99% - cotidiana e jornal. 12,66%	- jornal. 43,33% - escolar 26,67% - literária e outras 10%

Quadro 37 – Síntese dos resultados obtidos na análise do *corpus*

Com o intuito de verificar o espaço dedicado pelos LDP de EM à *produção textual*, a fim de respondermos à primeira de nossas questões de pesquisa – *Como ocorre a distribuição dos objetos de ensino nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) do EM selecionados para a pesquisa?* –, inicialmente, cabe observar que as quatro obras estudadas dividem-se praticamente em três frentes: *Literatura*, *Conhecimentos Lingüísticos* e *Produção Textual*. Nas três primeiras (LDP3, LDP4 e LDP6), essas frentes estão dispostas em três blocos distintos, e na última (LDP8), em capítulos específicos distribuídos em unidades.

Não há uma frente específica para leitura nesses livros. No *corpus* selecionado, 50% dos livros analisados não propõem atividades de compreensão leitora, assim, podemos concluir que talvez se acredite que os alunos do Ensino Médio já são leitores competentes e por isso prescindem de atividades voltadas exclusivamente para esse fim, fato que não se comprova, segundo os dados

divulgados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)[52]. Os textos para leitura estão diluídos nas frentes citadas, e muitos estão presentes em função dos exercícios propostos, embora, no tocante à *produção textual*, em 50% da amostra de livros analisada, verificou-se que esses textos não são do mesmo *gênero* dos textos solicitados para a escrita, mas o que os une são os *tipos de textos* que os estruturam.

Essa organização em frentes distintas de estudo dos conteúdos ainda remonta à LDB nº. 5.692 de 1971 (época em que a *produção textual* passa a integrar os *livros didáticos*, de acordo com Costa Val, 2003), que dicotomizava o ensino de Língua Portuguesa em língua e literatura, acarretando a separação dos conteúdos entre *estudos literários*, *gramática* e *redação*. Separação que se conserva até hoje nos manuais didáticos e até mesmo em muitas escolas, com um professor especializado para cada uma das frentes. Ressaltamos também que até o Catálogo de *livros didáticos* distribuído às escolas públicas de EM pelos Programas Nacionais do Livro, para a escolha dos LDP pelos professores, encontra-se dividido dessa forma e propõe o preenchimento de fichas de avaliação dos livros com essa mesma separação.

Verificamos que, dentro dessa organização, o espaço reservado para a *produção textual* ainda está em desvantagem com relação aos outros dois eixos, pelo menos em 3 – LDP3, LDP6, LDP8 – das 4 obras analisadas (Quadro 37), e que os conteúdos dirigidos ao ensino de Literatura são mais valorizados pelos LDP para o Ensino Médio. Essa observação fica mais patente no LDP3, que reserva mais da metade dos conteúdos do livro para o ensino de literatura e menos de 20% para o exercício de *produção textual*. Talvez isso ocorra nessas obras, porque esses conteúdos são vistos ainda de maneira tradicional e exaustiva (o que não favorece uma abordagem enunciativo-discursiva do texto literário), em forma de *compêndio*, conforme foi verificado, traçando um percurso cronológico, o mais completo possível, desde as primeiras tendências literárias (Trovadorismo) até as vanguardas contemporâneas, observando autores, obras e fragmento de textos; ou seja, o foco

[52] A matriz de referência que norteia as provas de Língua Portuguesa do SAEB está estruturada sobre o foco leitura, que requer do aluno a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Em documento estatístico publicado em 2004, com base nos resultados dessas provas, o MEC afirma que apenas 5,3% de um total de 2.067.147 de estudantes do EM apresentaram um nível de eficiência condizente com 11 anos de escolarização. (Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/ qualidade_educacao.pdf>).

de compreensão do texto literário ainda é a história da literatura e não o texto literário em si, isto é, integrado à área de leitura, conforme as premissas dos PCNEM (BRASIL, 1999).

O eixo reservado aos *Conhecimentos Lingüísticos* também supera, em muito, o de *Produção Textual*, exceção feita a dois dos livros – o LDP4 – em que essa estatística se dá ao contrário; e ao LDP8, que apesar de privilegiar o ensino de gramática em detrimento do ensino de *produção textual*, o faz de maneira bastante equilibrada, com menos de 2% de diferença entre a quantidade de conteúdos de um e de outro, além de tentar articulá-los em uma seção dirigida à gramática nos capítulos reservados à *produção textual* (*Para escrever com adequação*).

A perspectiva dos estudos gramaticais também é tradicional, focada no entendimento da nomenclatura gramatical, e o ápice dessa observação aparece no LDP3, que continua mantendo esses estudos no nível da frase. Os outros 3 livros ainda tentam, embora, timidamente, associá-los à lingüística do texto e do discurso, preconizando o texto como unidade de ensino, principalmente o LDP8. Paradoxalmente, os livros analisados trazem – em maior ou menor número – exercícios dos exames nacionais, calcados no uso reflexivo da língua, mesmo que o material didático não dê o apoio necessário ao aluno para resolvê-los. A chamada *sedimentação de práticas* denominada por Schneuwly e Dolz (2004) à convivência de novos objetos com antigas concepções de ensino, fruto da longa tradição do ensino na disciplina Língua Portuguesa, conforme visto no Capítulo I, parece-nos que também pode ser utilizada para essa mistura de perspectivas quanto ao ensino de conhecimentos lingüísticos, talvez como uma forma de contentar tanto os mais conservadores como os avaliadores dos Programas do Livro Didático, que se pautam nas novas premissas propostas pelos documentos oficiais dirigidos ao ensino.

Ainda tomando os exames nacionais, a preocupação com eles é fato constante nos livros observados, às vezes, de maneira um tanto exagerada a ponto de essa preocupação ser quase um equívoco, pois as principais finalidades da Educação Básica, de acordo com a LDBEN em vigor, são "desenvolver o educando, assegurar-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores" (BRASIL, 1996, art. 22), ou seja, a preocupação maior deve ser com a formação integral do aluno, e não

somente com a sua preparação para passar em concursos para uma outra etapa de ensino. A esse respeito, podemos citar o LDP4 que chega a reservar um apêndice de 40 páginas com questões extraídas desses exames e propor 23 atividades de *produção de textos* (do total de 53) que já foram alvo de provas de redação de vestibulares, demonstrando assim que o EM ainda traz a herança antiga de curso preparatório.

Isso também pode ser decorrência do fato de que os próprios alunos do EM, de acordo com pesquisa de Abramovay e Castro (2003 *apud* BUNZEN, 2007), consideram que a preparação para o vestibular seja a principal finalidade desse nível de ensino. Logo, os LDP, ao priorizarem *produções textuais* voltadas para esse concurso, além de terem um efeito de atualidade, estarão prontos para atender a esse objetivo, compartilhado ainda por vários alunos e até por professores do EM, tendo ainda como conseqüência uma maior procura por esses livros.

Com a atenção voltada para a segunda questão de nossa pesquisa – *Os livros didáticos de Língua Portuguesa do EM (PNELEM/2006) contemplam tanto os diversos tipos de textos como os gêneros textuais de esferas de circulação variadas?* –, verificamos a pluralidade de *tipos*, *gêneros e esferas* contemplados pelos LDP selecionados e obtivemos os seguintes valores:

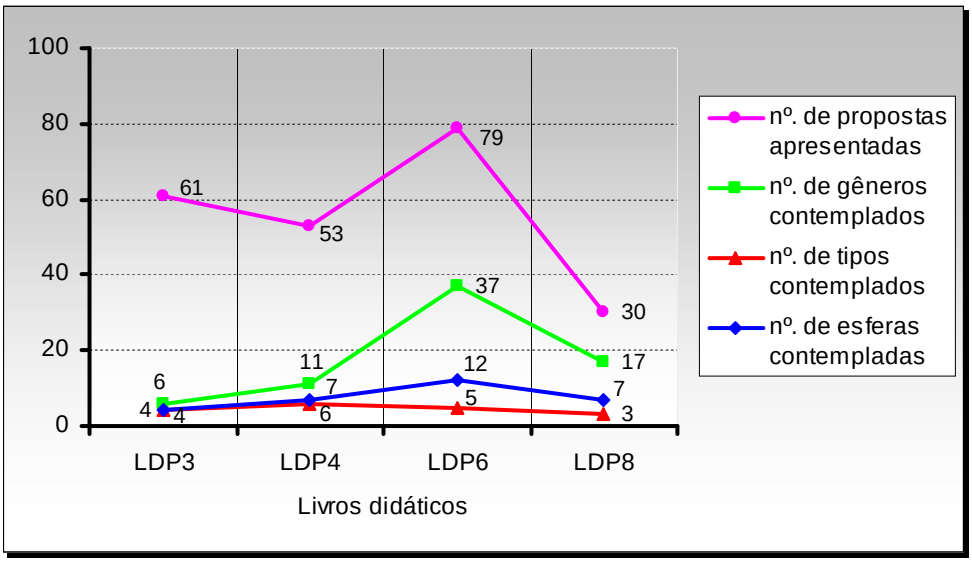

Gráfico 14 – Comportamento de cada LDP referente às propostas, gêneros, tipos e esferas contemplados

Primeiramente, observando o número de propostas de *produção textual* escrita apresentado em cada um dos LDP analisados, temos 61, 53, 79 e 30, respectivamente, conforme Gráfico 14 (linha rosa). Considerando-se que esses livros são editados em volume único para o período de 3 anos de EM, significa uma média de 20 propostas por ano[53] (2,5 por mês escolar) no LDP3; 17 (2 por mês escolar), no LDP4; 26 (3 por mês escolar), no LDP6; e 10 (1 por mês escolar), no LDP8.

Embora pareça que o número de produções efetivamente solicitadas seja pequeno, se atentarmos para o fato de que normalmente as escolas disponibilizam 6 aulas por semana para a disciplina Língua Portuguesa e que essas são subdivididas em 2 para cada uma das frentes (*literatura*, *gramática* e *produção textual*), teremos apenas 8 aulas por mês dedicadas à *produção textual*.

Uma *seqüência didática* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) básica englobaria várias etapas: a leitura de textos do *gênero* de referência para que o aluno tome contato com esse *gênero*, conhecendo e identificando todas as suas características (tema, estrutura composicional, estilo, suporte, esfera de circulação, função, registro adequado); uma produção inicial envolvendo o planejamento do texto a partir das suas condições de produção, revisão e reescrita do texto por parte do aluno; primeira avaliação do professor; módulos com atividades para sanar os problemas encontrados nessa primeira produção; produção final; e nova avaliação para verificar se os problemas detectados foram sanados.

Dessa forma, comparando-se o número e o conteúdo dessas etapas com o número de propostas de *produção textual* constatado nos LDP analisados, seria praticamente impossível a execução de 3 propostas por mês, tal qual sugere o LDP6, por exemplo. A sugestão mais coerente com o contexto escolar atual seria a do LDP8, 1 proposta por mês ou, no máximo 2, como sugere o LDP4, dependendo da complexidade do *gênero* abordado. Um número maior que esse somente seria possível se as etapas básicas que envolvem a produção de um texto fossem desconsideradas. Nesse caso, o aluno escreveria e o professor apenas daria uma nota, porém dessa forma não haveria aprendizado efetivo. Portanto, dependendo do modo como for abordado o ensino dessas produções, esse número poderá ainda significar um trabalho estéril e pouco profícuo para o desenvolvimento e apreensão

[53] Levamos em conta que um ano letivo apresenta aproximadamente 8 meses.

dos conhecimentos inerentes à utilização da modalidade escrita. É claro que se desejaria que esse número fosse maior. Mas para que isso seja viável, é necessária uma mudança na estrutura do atual currículo escolar, colocando-se em prática as premissas dos PCN os quais propõem o estudo interligado dessas frentes em que normalmente se encontra dividida a disciplina Língua Portuguesa.

O Gráfico 14 (linha verde) também nos aponta que o número de *gêneros* contemplados pelas obras varia bastante; bem como a maneira como são abordados. O primeiro LD – LDP3 – ocupa-se com 6 *gêneros*, porém eles apenas são citados, não são estudados como tais, porque o livro fundamenta-se principalmente no estudo dos *tipos de texto*. Esses *gêneros* estão nas propostas de *produção textual* para o exercício de escrita dos *tipos*, pois, como vimos, o LDP3 reserva, na sua parte teórica, 86,92% dos conteúdos para o estudo dos *tipos de texto* (*descrição*, *narração*, *argumentação* e *exposição*), conforme síntese apresentada no Quadro 37.

O LDP4, embora abordando um número maior de *gêneros* (11), ainda que de modo bastante insípido, pois apenas 5,68% dos conteúdos (Quadro 37) são reservados para esses estudos, também se apropria principalmente dos *tipos de texto* como eixo norteador da *produção textual*, ainda que tomando conhecimento dessa noção de maneira muito clara, inclusive diferenciando-a da noção de *tipo de texto* em sua parte teórica. Da mesma maneira que no LDP3, os textos para leitura não são do mesmo *gênero* solicitado na produção, pois os *gêneros* encontram-se a serviço dos *tipos* (*descrição*, *narração*, *argumentação* e *injunção*) e a produção dos primeiros é solicitada sem nenhum estudo a respeito das características desses *gêneros*.

Já o LDP6, além de abordar um número muito maior de *gêneros* (37), mostra ao aluno, ainda que resumidamente, as características desses *gêneros* e 46,79% dos conteúdos são destinados para esse estudo, conforme síntese apresentada no Gráfico 37. Os textos de leitura são do mesmo *gênero* do texto solicitado para *produção*, alguns até servem de modelo (*carta*, *requerimento*, *bilhete* etc.) para a escrita.

O último dos *livros didáticos* analisados, o LDP8, assim como o LDP6, dá preferência ao trabalho de *produção textual* alicerçado no estudo dos *gêneros*, embora aborde um número bem menor deles (17). Porém, diferentemente do LDP6,

essa abordagem ocorre de maneira articulada aos *tipos de textos* – 68% dos conteúdos são dedicados ao estudo dos *gêneros* dessa forma. Os *tipos descritivo*, *narrativo* e *argumentativo* estruturam e auxiliam a caracterização dos *gêneros* estudados. Por meio de atividades, o aluno é levado a refletir sobre as características (depois sintetizadas em um quadro resumitivo) do *gênero* em estudo e a inferi-las. Assim, os textos de leitura são do mesmo *gênero* do texto a ser produzido, da mesma forma que vários deles também auxiliam na temática dessa *produção*. Estratégia também utilizada nos modelos de provas de redação de vestibulares em que a proposta de redação é acompanhada de uma coletânea de textos.

O fato de esses dois últimos livros optarem pelo ensino de *produção textual* escrita por meio dos *gêneros textuais* faz parecer que a escrita é vista por eles sob uma perspectiva discursiva e que a língua é concebida como um meio de ação e de interação social. Porém, a confirmação dessas impressões demandaria um estudo mais aprofundado das atividades de *produção textual*, no sentido de se verificar se os aspectos referentes à significação e à dimensão dialógica dessa modalidade da língua (coerência, coesão, progressão temática, incorporação das condições de produção e de recepção dos textos) são considerados, o que não foi o objetivo principal desta pesquisa, conforme explicamos na Introdução.

Outro detalhe que nos chama a atenção são os *gêneros* priorizados para o estudo de *produção de texto* nos quatro LDP. O número de *esferas* privilegiadas também varia de um livro para outro: 4, 7, 12 e 7, respectivamente (Gráfico 14, linha azul). No próximo Gráfico, sintetizamos as três primeiras mais solicitadas em cada uma das obras.

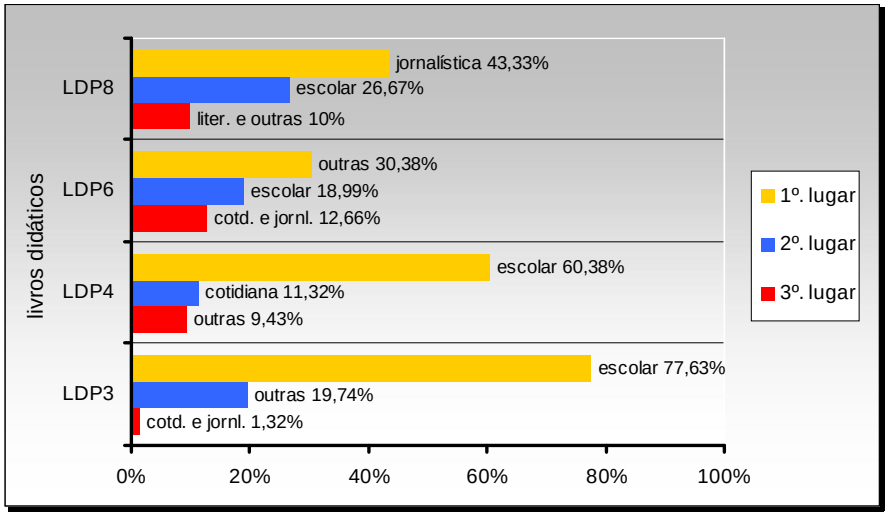

Gráfico 15 – Síntese das esferas priorizadas em cada um dos LDP analisados

O Gráfico 15 traz as 3 primeiras *esferas de circulação* de *gêneros* ordenadas de acordo com o maior número de *gêneros* privilegiados em cada um dos LDP do *corpus*.

Percebemos que, apesar das recomendações dos PCN sobre a prioridade do ensino de *gêneros* de usos públicos, ou seja, de *esferas de circulação* fora da escola, a *esfera escolar* ainda é bastante privilegiada pelos 4 livros, demonstrando a grande influência exercida pela tradição das práticas cristalizadas da escrita. Essa *esfera* aparece em primeiro lugar nos livros LDP3 (77,63%) e LDP4 (60,38%), uma vez que, conforme explicado anteriormente, essas obras priorizam o ensino de *tipos de texto*, os quais estão enquadrados na *esfera* escolar, e não de *gêneros textuais*.

A *esfera* classificada como *outras* também é uma constante nas 4 obras, fato que não acrescenta muito para o ensino de *produção textual*, pois o resultado desse *encaminhamento pedagógico* são *redações endógenas* (MARCUSCHI, B; CAVALCANTE, 2005), aquelas que têm um fim em si mesmas, isto é, são para a leitura exclusiva do professor e o objetivo da atividade é o simples cumprimento de uma tarefa para avaliação. Em geral, são atividades com base principalmente na indicação de um tema e configuram-se como um mero exercício de escrita e, nesse caso, como conseqüência, tem-se uma aprendizagem cumulativa, não interativa e não dialógica. Conforme elucidado anteriormente, neste Capítulo, essa *esfera* engloba propostas em que não são especificados o *gênero* e/ou *tipo* do texto a ser

produzido, enquadrando-se também nesse *encaminhamento* as produções em que é indicado apenas o *tipo de texto* – ou seja, textos da *esfera escolar*, principalmente.

O LDP6, mesmo apresentando um número muito grande de atividades desse tipo – *outras* – (30,38%, de acordo com o Gráfico 15), significando a maior parte de suas propostas de *produção textual*, quando trabalha com *gêneros,* sugere principalmente o enfoque sobre a *estrutura composicional* deles*,* valendo-se de modelos de textos para orientar a produção, o que caracteriza um outro tipo de *encaminhamento pedagógico* cujo resultado são *redações miméticas* (MARCUSCHI, B; CAVALCANTE, 2005). São atividades mais qualificadas que as propostas de *redações endógenas*, porque propiciam ao aluno uma aproximação das funções discursivas da produção escrita.

O LDP8 assume postura distinta, pois traz um número reduzido de propostas de *produção* de *gêneros* da *esfera escolar* e um número menor ainda de propostas da *esfera outras:* 26,67% e 10%, respectivamente (Gráfico 15). Nesse livro, predominam as atividades de *produção* de *gêneros* da *esfera jornalística*, pois a opção foi por contemplar *gêneros* cujo *tipo de texto* predominante é o *argumentativo*. Essa *esfera* também comparece no LDP3 e LDP6, porém com menor destaque: 1,32% e 12,66%, respectivamente. Nos dois livros, a *esfera jornalística* empata com a *esfera cotidiana*, também requisitada no LDP6 e LDP4. Essa é outra ocorrência que nos chama atenção, pois os *gêneros* mais solicitados dessa última *esfera* são *carta* e *bilhete*, os quais, teoricamente, já deveriam ter sido apreendidos satisfatoriamente por alunos do EM, visto sua incidência no EF. O LDP8 foi o único a dar destaque expressivo à *esfera literária*, evento que talvez possa ser explicado pelo fato de que os outros 3 livros dispensam um espaço bastante amplo para os estudos de literatura, embora isso não garanta o aprendizado de *produção de textos* de *gêneros* dessa *esfera*.

O LDP8 também é o único que assume um *encaminhamento pedagógico* que considera o caráter de "temporalidade textual" na *produção de textos,* quer dizer, "o caráter de longevidade pensado ou subentendido para o texto, desde a sua gênese, tendo em vista a proposta discursiva nele envolvida" (MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, 2005, p. 246), graças principalmente a uma parte do livro que propõe a execução de projetos com os textos produzidos pelos alunos e outras sugestões de projetos presentes no livro do professor, tais como: *jornal*, *revistas*,

varal de poesias, *livro de relatos* entre outros. Essa mesma seção também procura articular a *produção textual* aos conteúdos de literatura, por exemplo: a produção de uma *peça teatral* está atrelada ao projeto "A Idade Média revisitada"; a elaboração de *artigos* faz parte do projeto "Artes Barrocas". Nesse tipo de *encaminhamento*, são considerados os aspectos prospectivo (por meio do planejamento) e retrospectivo (por meio da revisão e reescrita) dos textos.

A respeito das outras *esferas* contempladas pelos LDP analisados, o Quadro 38 irá nos auxiliar a observar possíveis diferenças na maneira como foram tratados os objetivos que são propostos pelos documentos oficiais para a Educação Básica a respeito da *produção textual* em Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Primeiramente, relembrando o artigo 22 da LDBEN, esses objetivos referem-se ao desenvolvimento do educando, assegurando-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos superiores. No tocante à *produção textual* escrita, eles serão alcançados por meio da promoção de atividades de *produção* e de leitura de textos gerados nas diferentes *esferas* de atividades sociais – públicas e privadas. Isso implica a seleção de atividades, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania. Atividades que garantam ao aluno o conhecimento – uso e compreensão – de uma multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes *esferas* de atividades sociais – *literária*, *científica*, *publicitária*, *religiosa*, *jurídica*, *burocrática*, *cultural*, *política*, *econômica*, *midiática*, *esportiva* etc. (BRASIL, 2006).

Isso posto, observaremos que o Quadro 38 indica as *esferas* consideradas pelos livros do *corpus*. Ao todo, os LDP selecionaram 13 *esferas de circulação* social para o ensino de *produção textual* no EM.

esferas privilegiadas	LDP3	LDP4	LDP6	LDP8
burocrática			x	
cotidiana	x	x	x	x
da tradição oral				x
de divulgação científica		x	x	
digital			x	
dos negócios			x	
escolar	x	x	x	x
jornalística	x	x	x	x
jurídica		x	x	
literária			x	x
outras	x	x	x	x
política		x	x	
publicitária			x	x

Quadro 38 – Esferas contempladas pelos LDP do *corpus*

As *esferas* que estão marcadas com a cor azul são as que não foram adotadas em comum pelas obras analisadas, já as marcadas em amarelo foram mencionadas pelas 4 obras. Daremos atenção especial às primeiras.

Percebe-se que o primeiro livro não considerou nenhuma *esfera* diferente da das *esferas* que também foram escolhidas pelos demais. Manteve a postura tradicional ao abordar *gêneros escolares*, *gêneros* da *esfera jornalística* (que já comparecem em LD desde a década de 1970) que promovem a formação cidadã, e *gêneros da esfera cotidiana* com os quais os alunos já estão razoavelmente familiarizados.

O LDP4, além das *esferas* tomadas em comum pelos outros livros, privilegiou a de *divulgação científica*, a *jurídica* e a *política*, demonstrando julgar necessário considerar aspectos ligados à formação do aluno para o trabalho. Porém, em se tratando de uma obra chamada *Português: de olho no mundo do trabalho*, essa preocupação transparece de modo muito tímido no livro, pois outras *esferas* importantes que contemplam esse aspecto foram deixadas de lado e mesmo os *gêneros* das *esferas* citadas não foram abordados a contento, conforme foi demonstrado.

Já o LDP6 teve a preocupação com aspectos ligados à cidadania e à formação do aluno para o trabalho bem como com a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, refletida na escolha que fez por *gêneros* das *esferas burocrática*, *dos negócios*, *jurídica*, *política*, *digital* e pelas *esferas artística* e *literária*.

O LDP8 considerou necessário incluir além da esfera *literária* e *publicitária*, a *esfera da tradição oral* cujos *gêneros* valorizam a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro. Esse livro ficou devendo uma diversidade de *gêneros* voltados para a formação do aluno para o trabalho.

De qualquer forma, o comparecimento dessas *esferas* apresentou índices inexpressivos de propostas, se comparadas com as demais que foram consideradas pelas obras, conforme o exposto no Gráfico 15.

Outro dado apontado pela análise aqui apresentada é a discrepância entre o número de propostas de produção dos *gêneros* das *esferas* priorizadas em relação ao das propostas de *gêneros* das *esferas* menos solicitadas. Por exemplo, o LDP4 chega a propor 32 atividades de produção de *gêneros* da *esfera escolar* e 1 da *esfera jurídica*; dentre as 61 propostas de *produção textual* do LDP3, 11 são para a escrita de *descrições* e 1 para a escrita do *gênero carta-resposta*. Nesse caso, há que se contar com o bom senso e traquejo do professor para administrar esse número tão desigual de atividades. Esse fato compromete a diversidade ou a pluralidade de *gêneros* a ser tomada para o ensino, e faz pensar que talvez esses outros *gêneros*, de menor incidência, tenham sido incluídos apenas para cumprimento de uma das exigências da avaliação dos Programas Nacionais do Livro ou dos objetivos indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, detalhe que interessa sobremaneira às editoras que têm seus *livros didáticos* avaliados e que talvez contem com possíveis falhas na avaliação feita pelo Programa.

A análise dos dados também possibilitou chegarmos a uma conclusão a respeito das *abordagens metodológicas* dos conteúdos de *produção textual* assumidos pelos livros analisados. Como se verá na síntese apresentada no Quadro 39, assim como foi possível identificar uma variação de *encaminhamentos pedagógicos*, uma mescla de *perspectivas metodológicas* (PNLD/2008, BRASIL, 2007) também foi encontrada por conta de os livros não seguirem um padrão comum de tratamento dos conteúdos abordados.

livros didáticos	predominância de objetos de ensino	encaminhamento pedagógico	abordagem metodológica
LDP3	tipos de texto	redações endógenas	transmissiva e vivência
LDP4	tipos de texto	redações endógenas	transmissiva e vivência
LDP6	gêneros textuais	redações miméticas	transmissiva e uso situado
LDP8	gêneros textuais	temporalidade textual	construtiva/reflexiva e uso situado

Quadro 39 – Síntese dos encaminhamentos pedagógicos e perspectivas metodológicas dos LDP do *corpus*

Considerando-se o tipo de tratamento didático dado à *produção textual*, o LDP3 e o LDP4 revelaram uma mescla de *abordagens metodológicas*. A primeira foi classificada como *transmissiva*, isto é, os conteúdos estão organizados e postos pelo material escolar de modo a fornecer todas as informações ao aluno sobre o objeto de ensino de referência. A segunda, *vivência*, foi constatada especialmente nos poucos exercícios em que o *gênero* foi abordado. É o tipo de escrita que pressupõe um saber a *priori* por parte do aluno ou então está baseada na crença de que ele aprenderá a escrever escrevendo.

O LDP6 também é caracterizado por relacionar dois tipos de *abordagens*. Primeiramente, a *transmissiva*, isto é, a aprendizagem ocorre pela *assimilação* dos conceitos. Conforme verificamos, além de a obra trazer todas as informações referentes aos objetos de ensino, propõe atividades de verificação dos conhecimentos adquiridos. A segunda *perspectiva metodológica* identificada foi a do *uso situado*, pois as propostas de produção partem do uso socialmente contextualizado do conteúdo que está sendo ensinado, isto é, são colocadas para o aluno situações efetivas de uso da escrita, por exemplo, a produção de um *anúncio classificado* no qual o aluno deve oferecer seus serviços pessoais, inclusive informando suas habilidades.

No LDP8, a *abordagem metodológica* identificada também foi de duas espécies, a *construtiva/reflexiva*, na qual o tratamento didático do conteúdo é feito por meio de questões que levam o aluno a refletir e inferir o conhecimento a respeito do objeto de ensino, e a do *uso situado*, tal qual o LDP6, demonstrando assim que esses dois últimos livros parecem mais abertos às práticas que estão procurando transformar o ensino do texto em Língua Portuguesa. São práticas advindas da virada pragmática, que vem buscando, nos últimos 25 anos, estudar o texto considerando o seu contexto comunicativo-situacional (BRASIL, 2007).

Não percebemos em nenhum dos *livros didáticos* do *corpus* atividades de *produção de textos* diferenciadas, tais como de *retextualização de gêneros* ou atividades com textos em que ocorre *intertextualidade intergêneros*. Talvez isso se deva ao fato de que essas são práticas de trabalho com *gêneros* propostas recentemente por pesquisadores da Lingüística e ainda não transpostas para os manuais didáticos, visto que os livros analisados foram editados entre 2003 e 2004 (levando em média 2 anos para ficarem prontos), entrando na avaliação do PNLEM apenas em 2005 para a distribuição em 2006; e também porque alguns dos autores dos livros do *corpus* ainda se mostram adeptos de práticas mais antigas e tradicionais de trabalhar com *produção textual*, desprezando atividades que consideram o aspecto enunciativo-discursivo dos textos, demonstrando, mais uma vez, privilegiar atividades tradicionais, que ainda parecem ser a preferência dos usuários dos LDP.

Finalmente, depois de observarmos se os livros analisados abordam tanto os *tipos de texto* como os *gêneros textuais* e de que maneira o fazem, respondendo a última questão de nossa pesquisa – *Os livros didáticos do EM fazem a distinção entre as noções de tipo de texto e gênero textual e esclarecem a inter-relação entre esses elementos?* –, verificamos que eles não seguem um mesmo padrão ao considerarem *tipos de texto* e *gêneros textuais* e a maioria ainda está longe de conceber a articulação entre essas noções.

O primeiro livro, o LDP3, não fornece explicações teóricas a respeito dessas noções, nem mesmo no manual dirigido ao professor, tampouco prioriza o estudo dos *gêneros* como objeto de ensino. Dessa maneira, sequer é cogitada a inter-relação existente entre *tipos* e *gêneros*. Como essa obra não faz menção alguma ao conceito de *gênero* ou de *tipo*, não há confusões com a nomenclatura apresentada, uma vez que o estudo orgânico de *gêneros* é praticamente desconsiderado pela obra. Essa constatação nos faz pensar em qual seria o motivo da escolha desse material pelos órgãos avaliadores do MEC, uma vez que ele parece ir de encontro às prerrogativas dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa. Uma possível explicação está no fato de o PNLEM avaliar os livros como um todo (lembramos que, além da *produção textual*, as outras frentes que integram o LDP do EM são a literatura e os conhecimentos lingüísticos) e, embora a parte que analisamos possa não estar a contento, há a possibilidade de as outras partes

serem abordadas de maneira satisfatória, cabendo ainda ao professor sanar os pontos falhos no restante do material.

No LDP4, apesar de as noções de *tipo* e *gênero* serem esclarecidas no livro do aluno, com um capítulo exclusivo para essa discussão, o que se vê no corpo do livro é certa confusão com a nomenclatura, sendo os *gêneros textuais* várias vezes nomeados como *tipos de texto*. Quanto à articulação existente entre eles, ela é pouco considerada e mesmo assim, não explicitamente, dessa forma é possível deduzi-la, porém com a necessária intervenção do professor. Destaca-se também que, embora o livro ainda se apóie principalmente no ensino dos *tipos de texto*, há uma procura de adequação ao ensino dos *gêneros textuais*, fato perceptível na relação dos teóricos ligados à lingüística de texto e à análise de discurso que está presente nas referências bibliográficas da obra, bem como na mencionada explanação teórica que o livro faz sobre esses conceitos.

Embora não haja explicações tanto no livro do aluno como no livro do professor, sobre os conceitos de *gênero* e de *tipo*, no LDP6, os *tipos* são tomados como *modos de organização textual* e não como *gêneros textuais*. Porém, isso não impede que nessa obra também apareçam equívocos quanto à nomenclatura, principalmente no manual do professor no qual a confusão se torna mais patente. A articulação entre esses conceitos também não é tomada claramente e, da mesma forma que no livro anterior, nas poucas vezes em que isso acontece, somente é possível inferir essa inter-relação.

Na última obra analisada, o LDP8, os conceitos de *tipo* e *gênero* também não são explicitados para o aluno, mas estão muito bem explicados no manual do professor, inclusive com citações dos teóricos que os prepuseram. Apesar disso, a nomenclatura referente a essas noções aparece de maneira confusa e às vezes equivocada no corpo do livro e no manual do professor: do mesmo modo que nos dois manuais didáticos anteriores, eventualmente, os *gêneros textuais* são chamados de *tipos de texto*. Das quatro obras analisadas, o LDP8 é a única que aborda o ensino de *produção textual* articulando os conceitos de *tipo* e *gênero*. O livro opta por uma seleção de *gêneros* de acordo com o *tipo de texto* predominante em cada um deles e o destaque maior é dado aos *gêneros*.

Apenas o LDP4 e o LDP8 deixam claro no manual do professor (e até mesmo no livro do aluno, no caso do primeiro) a sua orientação teórica quanto aos objetos

de ensino privilegiados. O primeiro cita Bakhtin e Adam; e o segundo, além de se apropriar dos estudos do teórico russo, também agrega pressupostos da *Escola Suíça de Estudos do Gênero*, principalmente de Dolz e Schneuwly. No LDP4, também fica clara a preocupação com os documentos oficiais – LDBEN, PCN, PCNEM – citados no mesmo manual.

Finalmente, de acordo com o balanço que fizemos dos resultados apurados na análise dos dados, nos arriscamos a estabelecer uma escala comparativa decrescente entre os livros didáticos analisados, no tocante aos objetivos propostos para o ensino de *produção textual* no Ensino Médio, situados pelos documentos oficiais (vistos na p. 192) e quanto ao objetivo principal de nossa pesquisa, ressaltando que não se trata de uma escala absoluta, uma vez que estamos nos referindo a objetivos diferentes e livros também diferentes no quesito *produção textual*.

No primeiro caso, o livro LDP6 é o que mais se aproximaria dos objetivos propostos pela LDBEN, pois aborda um número maior de *esferas* de circulação social, tomando *gêneros* mais apropriados ao ensino de *produção textual* para alunos do EM. Na outra ponta dessa escala, estaria o LDP3, que prefere principalmente o trabalho com *tipos de texto* e privilegia a *esfera escolar*. A segunda e terceira posições são ocupadas pelo LDP4 e LDP8, respectivamente. Embora, o LDP4 enfoque com mais relevância o ensino dos *tipos de textos*, refere-se a um número maior e mais variado de *esferas* de circulação que o LDP8.

Por outro lado, retomando o objetivo de nossa pesquisa – a *inter-relação tipo e gênero nesses livros* –, essas posições se alteram. Nesse sentido, o LDP8 seria o primeiro da escala, uma vez que dá preferência maciça ao ensino de *gêneros textuais* articulado aos *tipos de texto*. Na seqüência, estariam o LDP6, na segunda posição e o LDP4, na terceira, os quais concebem essa articulação de maneira bem mais discreta. Por último, o LDP3, que dá maior destaque ao ensino de *produção textual* por meio de *tipos de textos*. Apenas há coincidência de posições no caso deste.

Terminadas a síntese e as discussões dos resultados obtidos na análise a que nos propusemos dos *livros didáticos* do Ensino Médio selecionados, encerraremos a seguir este trabalho com nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TIPO E O GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCLUINDO A PESQUISA

O livro didático, objeto hoje de crítica e avaliação, só pode ser compreendido se analisado numa perspectiva sócio-histórica, que evidencie como ele é produto de condições sociais, culturais, educacionais, econômicas.

(SOARES, 1996)

O capítulo anterior foi dedicado à análise do *corpus* de nossa pesquisa e à discussão dos resultados a que os dados nos levaram. Neste momento, com vistas no objetivo pretendido por este trabalho – *saber se as teorias dos gêneros textuais foram transpostas para o livro didático do Ensino Médio, conforme orientações dos PCN e PNLEM e de que maneira foram didatizadas, principalmente, se articuladas ao conceito de tipos de textos na produção textual* –, encerrando-o, teceremos nossas considerações finais.

Assim, recordamos que várias questões motivaram esta pesquisa. Entre elas nossa prática docente como professora de Língua Portuguesa e o estudo das teorias do *texto* e do *gênero* durante nossa graduação em Letras.

Conscientes de que o texto deve ser tomado como unidade de ensino que se realiza em *gêneros* e, portanto, deve ser o objeto priorizado pela disciplina Língua Portuguesa, foi possível unir as duas coisas e desenvolver este trabalho, tendo ainda o respaldo dos Parâmetros Curriculares Nacionais os quais, apropriando-se desse discurso, parametrizaram o ensino de português alicerçado nesses conceitos.

Iniciando com muitas leituras e, conseqüentemente, estabelecendo diálogos com teóricos de várias vertentes de estudos do texto e do *gênero*, bem como com os documentos oficiais dirigidos ao ensino no país, um longo caminho foi percorrido para chegar até aqui e coube a nós a responsabilidade de organizar esta caminhada

da forma como foi feita, dessa maneira, os frutos colhidos durante esse percurso foram distribuídos em três capítulos.

No primeiro, uma retomada da história do Ensino Médio, da disciplina Língua Portuguesa e das transformações dos objetos de ensino por ela assumidos ao longo do tempo, bem como a explanação dos estudos atuais da noção de *gêneros textuais* e de *tipos de texto* nos possibilitaram contextualizar o objeto de nossa pesquisa e traçar um panorama sobre o estado da arte desses estudos.

Esse momento nos levou a considerar que há muitos anos (séculos até!) o nível de escolaridade chamado atualmente de Ensino Médio, privilegiado em nosso trabalho, vem tentando definir seus objetivos e se firmar como parte integrante da educação básica do aluno brasileiro. Passando por várias Leis de Diretrizes e Bases, teve confirmadas na última, talvez a mais revolucionária, as suas mudanças mais contundentes. Porém, como toda mudança, ainda levará algum tempo para que elas sejam absorvidas e totalmente efetivadas. Observe-se, quanto a isso, a publicação de vários outros documentos – Parâmetros Curriculares (1997, 1998, 1999), Diretrizes Curriculares (1998), Orientações Curriculares (2006) – editados com o intuito de auxiliar na execução das novas premissas.

Embora as mudanças sejam lentas, pois longo é o processo social e histórico ao qual a tradição escolar está atrelada, algumas já são perceptíveis, por exemplo, a inclusão dos *gêneros textuais* como objeto de ensino nos *livros didáticos* que, aos poucos, passaram a estabelecer um diálogo com esses documentos, mesmo que pressionados por uma avaliação oficial executada por programas do Governo destinados a medir a qualidade dessas obras. Avaliação essa que acabou forçando autores, editoras, escolas, professores e alunos a se adequarem aos novos parâmetros da educação.

A inclusão desse novo objeto no ensino, ainda que de maneira pouco satisfatória e producente, pelo menos no tocante ao ensino de *produção textual*, conforme ficou demonstrado em nossa pesquisa, evidencia uma preocupação com as novas determinações educacionais em Língua Portuguesa. Preocupação que parece também querer extrapolar as salas de aulas e os órgão ligados à educação, comprovada em um projeto arrojado do MEC em parceria com Fundação Itaú Social

a sair do papel ainda neste ano – a *Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa*[54] –, prometendo formar professores em oficinas de qualificação e estimular a *produção textual* no ensino público, médio e fundamental, apostando na desenvoltura dos alunos em diferentes *gêneros textuais*, permitindo assim que eles explorem outras realidades da língua, como a interpretação de discursos e a consciência sobre a linguagem, além do conhecimento gramatical de memorização de regras.

O estabelecimento da Língua Portuguesa como disciplina, isto é, como um saber legitimado e próprio para ser ensinado, desde o seu surgimento (séc. XIX), vem historicamente disciplinarizando seus objetos de ensino, principalmente com base na Gramática, na Retórica e na Poética, que, somando-se às mudanças políticas e sociais do país, além de influenciar diretamente na elaboração de *livros didáticos*, fez com que cada um desses campos fosse constituindo e sedimentando práticas didáticas próprias e específicas ao longo de sua trajetória, das quais as metodologias de ensino atuais são herdeiras, por isso ainda vemos convivendo num mesmo *manual didático* mais de uma perspectiva teórico-metodológica – mais moderna ou mais tradicional – de abordagem dos conteúdos a serem apreendidos pelo aluno.

Da mesma maneira, encontramos, pelo menos entre as obras analisadas, livros divididos entre o ensino de *gêneros textuais* e de *tipos de texto*, incapazes ainda de perceber que entre essas noções há uma relação a qual lhes é inerente e constitutiva e que o estudo articulado de ambas só tornaria o ensino de *produção textual* mais eficiente, pois como vimos, ainda no primeiro capítulo, os *gêneros* são formas de ação em sociedade que possibilitam a interação dos usuários da língua. Esses tipos de enunciados relativamente estáveis e, por isso, dotados de uma plasticidade a serviço do sucesso da comunicação, são estruturados por *tipos de textos* que auxiliam no seu reconhecimento e no seu estilo.

Os *tipos* se mesclam nos *gêneros* e sempre se ensinou por meio de *gêneros*, mesmo que ninguém, até pouco tempo, tivesse consciência disso, da mesma forma como os falantes em geral não sabem defini-los, mas lidam muito bem com eles. Conhecer os *tipos de texto* que estruturam um *gênero* é saber mais a respeito desse

---

[54] Os detalhes estão disponíveis nos *sites*: <http://www.fundacaoitausocial.org.br/home/index.htm>, <http://escrevendo.cenpec.org.br/Leitura/AOlimpiadaEscrevendoOFuturoVemAi>, <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9821>; e Revista Língua Portuguesa (2008).

gênero, sobre heterogeneidade tipológica e munir-se de elementos lingüísticos e discursivos que possibilitam a produção eficiente deles e viabilizam as atividades linguageiras nos mais diversos contextos sociais.

Assim como os documentos oficiais que parametrizam o ensino, os estudos dos *gêneros*, na modernidade, também são recentes, porém tão fascinantes que um número bastante significativo de publicações a esse respeito povoa a literatura dirigida aos estudos da linguagem e muitas são as pesquisas, sobre o tema, que transitam pelas academias. Várias também são as vertentes de estudos (feito que também gerou uma profusão de termos afins, porém, às vezes, conflitantes) que se constituíram principalmente a partir das reflexões bakhtinianas.

Como pesquisadora, depois de discorrer brevemente sobre as mais citadas no Brasil, optamos pelos pressupostos fundadores de Mikhail Bakhtin, os quais lançaram novas luzes sobre os estudos de *gêneros*, e por aqueles advindos da Lingüística Textual, tendo à frente as proposições de Jean-Michel Adam sobre *seqüências tipológicas*. Estudar *gêneros* é estudar a língua(gem) a partir de critérios sociointeracionistas que tomam o texto inserido em seu contexto de uso, por isso também nos apoiamos no modelo teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), representado por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, que vêem os *gêneros* como instrumentos de produção oral e escrita e o ensino deles como uma forma de desenvolver no aluno as suas capacidades de linguagem.

O Capítulo II, teórico-metodológico, foi reservado para discutir mais detalhadamente esses fundamentos teóricos, que também embasam as premissas dos PCN, e descrever a metodologia adotada para atingirmos o objetivo central de nossa pesquisa.

Guiando-nos pelas questões impostas por ela, estabelecemos que seria de cunho enunciativo-discursiva, de acordo com os moldes bakhtinianos, em que vários discursos se cruzam e interagem, no nosso caso, os discursos da academia, dos documentos oficiais, dos *livros didáticos* e de seus autores. Em dois momentos, analisamos quantitativa e qualitativamente os dados que nos foram sendo revelados à medida que mais tempo convivíamos e nos acostumávamos com nosso *corpus* de pesquisa e, sob o lume das teorias que já nos eram mais familiares, fomos tentando identificar as escolhas feitas nesses livros e o que as poderia ter motivado.

Observamos, nos *livros didáticos* eleitos para a pesquisa, a parte em que estão expostos os conteúdos curriculares a serem apreendidos pelos alunos do EM, denominada por nós de *parte teórica*, e, também nos concentramos na *parte prática* dos livros, isto é, nas propostas de *produção escrita de textos*. Fizemos a opção por essa forma de análise a fim de verificarmos, primeiramente, se os livros analisados tomavam *tipos* e *gêneros* como objetos de ensino, para posteriormente analisarmos de que maneira esses conceitos são abordados e trabalhados pelos livros tanto na teoria como na prática. Ao mesmo tempo, confrontamos as informações presentes no livro do aluno com o disposto no manual direcionado ao professor no intuito de averiguarmos a coerência entre as informações presentes em um e outro.

Os dados coletados e devidamente analisados no Capítulo III possibilitaram constatar que, de modo geral, a prerrogativa dos PCN e PCNEM de ensino de *produção textual* com base no estudo dos *gêneros*, como uma forma de contribuição para o exercício da prática discursiva, tem sido incorporada, embora, em algumas situações, de maneira equivocada no material didático estudado. Nossas observações também demonstraram que, não obstante essas premissas apareçam, de forma geral, no manual dirigido ao professor, o mesmo não acontece no material de uso do aluno.

Nosso *corpus*, formado por 4 livros didáticos destinados a serem utilizados pelos alunos de EM durante o triênio 2006-2007-2008, selecionado a partir do Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio/2006-Língua Portuguesa, demonstrou que há livros que praticamente ignoram essa indicação e continuam trabalhando prioritariamente com os *tipos de texto* (*descrição*, *narração* e *exposição*, principalmente), como é o caso da obra – *Novas Palavras: português* (AMARAL *et al.*, 2003) – e há os que a assumem, ainda que contemplando uma quantidade considerável de propostas somente para alguns dos *gêneros* apresentados, principalmente os que circulam pela *esfera escolar* em detrimento de outras *esferas* sociais que abordam *gêneros* de usos públicos num contexto social mais amplo, fora da escola. Aqui, poderíamos citar o livro didático – *Português: de olho no mundo do trabalho* (TERRA; NICOLA, 2004).

Nossos dados também demonstraram que, em parte de nosso *corpus,* mesmo quando são tomados *gêneros* de usos públicos, eles não são abordados organicamente, isto é, não são explorados nas suas dimensões, funções, suportes,

registros e contextos situacionais de produção. Exige-se do aluno um conhecimento *a priori* sobre eles, talvez porque se pressuponha que isso já faça parte do conhecimento textual do aluno. Por outro lado, muitos são caracterizados somente na sua estrutura composicional na qual é identificado apenas o *tipo de texto* que lhe é predominante. Portanto, dentro dessa perspectiva, os *gêneros* aparecem em função dos *tipos de texto*, transformando-se em mais uma forma, desprezando principalmente o seu caráter enunciativo-discursivo. Nos livros caracterizados dessa maneira, como por exemplo, o último citado há pouco, evidenciou-se a concretização do recorrente processo de *sedimentação de práticas* (SCHNEUWLY, 2004) cristalizadas pela escola frente às mudanças no processo de divulgação e didatização de outros objetos de ensino. Nesse modelo de abordagem, as atividades de *produção textual* estão centradas no treino das estruturas de composição dos *gêneros*, fator que isoladamente não faz com que o aluno seja um produtor ou leitor eficiente de textos.

No *corpus* selecionado, também identificamos um outro tipo de obra didática, que toma tanto os *tipos de textos* quanto os *gêneros textuais*, porém não de forma articulada, por exemplo, o livro didático – *Português: literatura, gramática, produção de texto* (SARMENTO; TUFANO, 2004). De um lado são explicados os *tipos de textos* e de outro, os *gêneros textuais*. Discretamente, esses *tipos* são considerados modos de organização textual, porém o estudo efetivo dos *gêneros* ocorreu em poucas oportunidades, visto que o livro em questão priorizou atividades de *produção de textos* nas quais não foram identificados nem o *tipo* nem o *gênero* do texto a ser produzido, tendo como resultado a produção de redações *endógenas* (MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, 2005).

Percebemos também, quanto ao ensino dos *tipos de texto*, que o destaque é para os *tipos narrativo* e *expositivo-argumentativo*. Essa preferência está diretamente ligada à importância que os exames nacionais, principalmente os vestibulares, adquirem nesses livros, uma preocupação, por vezes exagerada, que nos faz pensar se realmente esses manuais estão focados no fato de que o Ensino Médio tem como função a formação do aluno para a vida em sociedade e não a de prepará-lo exclusivamente para fazer o vestibular, que deveria ser apenas mais uma conseqüência dessa formação. Essa observação também nos faz cogitar que a prática de produção de manuais didáticos pode refletir os posicionamentos e

escolhas utilizados para constituir o prestígio pessoal dos autores e editoras que almejam ser campeões de vendas. Porém, já que as questões presentes nesses exames se tornaram uma realidade nos *livros didáticos*, essa ocorrência suscita reflexões no sentido da necessidade também de adequação às novas teorias e prerrogativas oficiais, não apenas das instituições que promovem os vestibulares, ironicamente, as próprias universidades nas quais se desenvolvem essas novas teorias, mas também de outros concursos, de modelo semelhante, destinados ao preenchimento de vagas para o exercício de outras profissões.

Finalmente, constatamos um quarto tipo de comportamento, diferente dos demais, que aborda os *gêneros textuais* de maneira articulada aos *tipos de textos*. Estes são vistos como uma característica inerente àqueles e a seleção de *gêneros* a serem estudados pelo aluno é feita por meio de três características comuns a esses *gêneros*: seus domínios sociais de comunicação, tipologias textuais e capacidades de linguagem dominantes. Esses aspectos determinam vários *agrupamentos de gêneros* e a abordagem deles ocorre em *progressão curricular em espiral*, do aspecto mais simples do *gênero* ao mais complexo, sendo esse *gênero* retomado à medida que o aluno amadurece e desenvolve suas capacidades de linguagem. Enquadrando-se nessa minoria, identificamos um livro – *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2003) – que encontrou uma solução para articular satisfatoriamente os conceitos em questão.

Esses resultados nos levam de volta ao começo do nosso trabalho, ou seja, à nossa hipótese inicial de que *o material didático voltado para o Ensino Médio não articularia de maneira satisfatória os conceitos de tipo e gênero*. Pelo que se viu, na análise e discussão dos resultados, de maneira geral, parte dessa hipótese se comprova, pois embora tenhamos encontrado livros que elucidam muito bem as duas noções, na prática, essas obras apresentam confusão no momento de se referirem a *tipo de texto* e *gênero textual*, tomando com recorrência um pelo outro; teoricamente, trabalham esses conceitos separadamente e também não os articulam na prática da *produção textual*. Por outro lado, como vimos acima, um dos livros do *corpus* abordou o ensino de *gêneros textuais* de outras *esferas* sociais, objetos de ensino que começam a adentrar o ambiente escolar, de maneira articulada aos *tipos de texto*, estruturas há muito tempo cristalizadas pela escola e que, se tomadas isoladamente, são pouco eficazes no ensino de *produção de textos*.

A nova LDBEN, bem como os PCN e PCNEM e as novas exigências do PNLD, PNLEM, conforme vimos no Capítulo I, assim como abriram novos caminhos para uma organização curricular mais flexível, também deram oportunidade para que os materiais didáticos assumissem novas práticas, novas metodologias e a abordagem de novos objetos de ensino que devem ter como foco principal a formação do aluno, o seu desenvolvimento no trabalho e em estudos superiores. Portanto, considerando o estatuto (de formador de alunos e de professores) que o *livro didático* de Língua Portuguesa adquiriu na realidade de nossas salas de aula de língua materna, parece-nos que o seu papel seria o de orientar um trabalho didático em direção às capacidades que precisam ser desenvolvidas no aluno quanto à apreensão de novos objetos articulados a saberes que já estão tradicionalmente nas escolas.

Diante disso, no confronto entre os quatro livros do *corpus*, entendemos que duas questões principais se evidenciaram quanto à incorporação dos *gêneros* nos manuais didáticos. A primeira é *como* deve ser tratado esse objeto, ou seja, é da ordem de sua didatização, o que deixa entrever uma enorme dificuldade de se conceber os *gêneros* como objeto de ensino, embora essa premissa tenha mais de dez anos. A segunda diz respeito a quais *gêneros* ensinar na escola, questão ligada às necessidades sociais do aluno do Ensino Médio, que devidamente esclarecidas, evitariam a repetição exaustiva de abordagem de um mesmo *gênero*, como os da *esfera cotidiana* (*carta* e *bilhete*), por exemplo, ou a proposição de ensino de um número inviável de *gêneros* que seriam vistos apenas superficialmente, impedindo a apreensão efetiva desses conteúdos por parte do aluno.

Sabemos que não existem materiais didáticos suficientemente capazes de resolver todos os problemas, sejam da escola, dos professores ou dos alunos, mas talvez um primeiro passo já tenha sido dado, afinal tanto *tipos* quanto *gêneros* já podem ser encontrados em LDP, porém se é possível se acreditar na viabilidade de um ensino de língua materna com um pouco mais de qualidade, apoiado em materiais também de qualidade, é preciso continuar colocando-os à prova, assim como já o fizeram diversos pesquisadores e estudiosos, provando que nesses materiais havia lacunas as quais precisavam ser revistas. Nessa mesma linha, parece-nos que nossas reflexões, embora não se esgotem aqui, cumpriram com o seu intuito primeiro de mostrar como os alunos de Ensino Médio estão aprendendo a

produzir textos, lançando mão dos estudos dos *gêneros textuais* e dos *tipos de textos*, com o material didático disponibilizado pelo Governo Federal e de que maneira esse aprendizado pode melhorar.

Nesse sentido, outra reflexão se faz presente. Na suposta publicação de um material didático beirando o ideal, qual seria o perfil do professor para trabalhar com ele? O nosso professorado está devidamente preparado para intermediar o diálogo entre *livro didático* e aluno, promovendo a tão desejada interação prevista nas teorias sociodiscursivas, uma vez que parece não haver quase influência das teorias recentes nas práticas reais de sala de aula, basicamente pela falta de formação dos professores (BAGNO, 2002 e ROJO, 2001, *in* BARROS-MENDES, 2005)? O *que* fazer e *como* proceder nesse caso?

Um exemplo de uma das conseqüências dessa falta de formação, de acordo com Barros-Mendes (2005), é caso de uma coleção de LD para o EF que foi avaliada como uma das melhores pelo PNLD de 2000/2001 e, por isso, bastante solicitada ao MEC, que acabou abandonada pelas escolas, porque os professores não souberam como lidar com os novos saberes veiculados por tal coleção. Aliás, a crença nessa falta de preparo tem feito com que o LD tome, cada vez mais, o espaço do professor, estabelecendo um diálogo direto com o aluno.

Por outro lado, há autores e editoras que corroboram isso, pois parecem julgar que os nossos professores não estão aptos a lidar com os novos objetos de ensino, haja vista, a postura de um dos livros mais vendidos e que integrou o nosso *corpus* (o único na segunda edição), de ainda manter prioritariamente as antigas práticas de ensino de *produção textual* e privilegiar majoritariamente objetos que não promovem de maneira satisfatória o desenvolvimento e a formação do aluno nesse contexto. Essa constatação pode nos levar a concluir que alguns autores de material didático e respectivas editoras co-enunciam com professores cuja imagem para eles não é das melhores e acabam produzindo livros apenas para serem vendidos.

Finalmente, concluindo este trabalho, mesmo que com um ponto final provisório, pois, como ficou claro, ele suscita ainda algumas questões não resolvidas, da mesma maneira como participamos de vários diálogos e reflexões anteriores, esperamos que esta produção científica também venha a servir de fonte para novas reflexões e novos diálogos, uma vez que "o produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo

dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história" (GERALDI, 1993, p.166).

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. (1999). **Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes**. Paris: Nathan.

_____. (1992). **Les textes: Types et prototypes**. Paris: Nathan.

ANDRADE, M. L. F. (2006). **Gêneros e tipos: uma aproximação**. Disponível em: <www.filologia.org.br/soletras/2/06.htm>. Acesso em out./2006.

ARANTES, M. B. (2006). **A argumentação nos gêneros fábula, parábola e apólogo.** Uberlândia. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <www.mel.ileel.ufu.br>. Acesso em nov./2006.

ARAÚJO, A. D. (2007). **Mapeando pesquisas sobre gêneros textuais no Brasil**. *In*: Apresentação no IV SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina. (slides).

BAKHTIN, M. (2003). **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1986). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud *et al*. 3. ed. São Paulo: HUCITEC/UNESP.

BALDO, A. (2004). Gêneros discursivos ou tipologias textuais?. *In*: **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, ano 2, n. 2. Disponível em: <www.revelhp. cjb.net>. Acesso em mar./2006.

BALTAR, M. (2006). **Sobre gêneros textuais**. Disponível em: <http://hermes. Ucsbr/ cchc/dele/ucs-produtores/pages/sobregeneros.htm>. Acesso em abr./2006.

BARROS-MENDES, A. N. N. (2005). **A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental – 3º e 4º ciclos: algumas reflexões**. São Paulo. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/ arquivo.php?codArquivo=1749>. Acesso em jun./2007.

BATISTA, A. A. G. (2003). A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). *In*: ROJO, R; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. (2005). Livros escolares no Brasil: a produção científica. *In*: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. p. 13-45.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R.; ZUÑIGA, N. C. (2005). Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). *In*: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. **Livros**

didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. p. 47-72.

BAZERMAN, C. (2005). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Org. Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel e equipe. São Paulo: Cortez.

BENTES, A. C. (2004). **Linguagem: práticas de leitura e escrita**. São Paulo: Global Ed. e Distr. Ltda.

BEZERRA, B. G. (2002). A organização retórica de resenhas acadêmicas. *In*: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 1, jul./dez. 2002. Disponível em: <www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0301/02.htm>. Acesso em abr./2007.

_____. (2001). **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas**. Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <http://ppgl.clientes.zusee.info/ isserta.zu?acao=ver&id=127>. (Resumo). Acesso em jun./2007.

BIASI-RODRIGUES. B. (2004). Tratamento dos gêneros textuais na escola. *In*: CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. (Orgs.). **Gêneros textuais e referenciação**. Fortaleza: Quatro Comunicação. (Fotocópia).

_____. (1998). **Estratégias de condução das informações em resumos de dissertações**. Florianópolis. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal de Santa Catarina.

BONINI, A. (2006). Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino***.* 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 57-69.

_____. (2005). A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. *In*: MEURER, J. L., BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial. p. 208-236.

_____. (2001). Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teórica e metodológicas. *In*: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas: IEL/Unicamp, v. 37, p. 7-24.

_____. (1999). Reflexões em torno de um conceito psicolingüístico de tipo de texto. *In*: **Delta**, São Paulo, v. 15, n .2, p. 301-318. Disponível em: <www.scielo.br/scielo. Php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000200011&lng=&nrm=iso&tlng= 15k>. Acesso em mar./2006.

_____. (1998). O ensino de tipologia textual em manuais didáticos de 2º. Grau para a língua portuguesa. *In*: **Trabalhos em lingüística aplicada**, Campinas: IEL/Unicamp, n. 31, p. 1-77.

BRAIT, B. (2000). PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da

textualidade. *In*: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras. p. 15-25.

BRÄKLING, K. L. (2000). Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. *In*: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras. p. 221-247.

BRANDÃO, H. N. (2001) Texto, gêneros do discurso e ensino. *In*: _____. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 2. ed. São Paulo: Cortez. p. 17-45.

BRASIL. (2007). **Catálogo do programa nacional do livro do ensino médio: PNLEM/2008 – língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEMTEC/FNDE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/avalmat/pnldport07.pdf>. Acesso em jun./2007.

_____. (2006). **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB. v. 1. (CD rom).

_____. (2004). **Catálogo do programa nacional do livro do ensino médio: PNLEM/2006 – língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEMTEC/FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/ld_ensinomedio/ld_ensinomedio.html>. Acesso em abr./2006.

_____. (2002). **PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC. Disponível em: <cenp.edunet.sp.gov.br/Ens_médio/em_pcn.htm>. Acesso em jan./2007.

_____. (1999). **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEMTEC.

_____. (1998a). **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em mai./2006.

_____. (1998b). **Parâmetros curriculares nacionais: 3º. e 4º. Ciclos – língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF.

_____. (1997). **Parâmetros curriculares nacionais: 1º. e 2º. Ciclos – língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF.

_____. (1996). **Lei de diretrizes e bases para o ensino nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em mar./2006.

BRITO, L. A. N. (2005). A coluna feminina: observações sobre gênero e ethos. *In*: **Estudos Lingüísticos**, XXXIV, p. 111-122. Disponível em: <http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/a-coluna-feminina-1124.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>. Acesso em dez./2007.

BRONCKART, J-P. (2003). **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.

BRUN, E. P. (2007). Tipos textuais e intertextualidade genérica. *In*: **Estudos Lingüísticos XXXVI**. Disponível em: <http://gel.org.br/4publica-estudos-2007/ sistema06/45.PDF>. Acesso em jul./2007.

BUNZEN, C. (2007). Um olhar sobre os gêneros interpessoais nos manuais escolares de ensino médio. *In*: **Letras & Letras**, 23 (1), p. 7-25, jan./jun. Disponível em: < www.letraseletras.ileel.ufu.br/index.php>. Acesso em jan./2008.

_____. (2005). **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Campinas. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Disponível em:<http://libdigi.unicamp.br/document/?Code=vtls000 376574>. Acesso em fev./2007.

_____. (2003). **O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna.** Disponível em: <www.letramento.iel. unicamp.br/dissertacoes/artigos.html>. Acesso em mar./2007.

BUNZEN, C.; ROJO, R. (2005). Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. *In*: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. p. 73-117.

CABRAL, L. M. (2006). Gêneros do Discurso e Espaço Universitário uma abordagem da produção de monografias. *In*: **Cadernos do CNLF**, v. X, n.10 - Análise do Discurso. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xcnlf/10/10.htm>. Acesso em dez./2007.

CARNEIRO, A. D. (2001). **Redação em construção: a escritura do texto**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna.

CARVALHO, G. (2005). Gênero como ação social em Miller e Bazerman. *In*: MEURER, J. L., BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial.

CHARAUDEAU, P. (2004). Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. *In*: MACHADO, I. L.; MELLO, R. de. (Orgs.). **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (2004). **Dicionário de análise do discurso**. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto.

CLARE, N. A. V. (2002). **50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000)**. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA. (Anais, caderno série VI – Leitura e Ensino de Línguas). Disponível em: <www.filologia.org.br>. Acesso em mai./2007.

COLUSSI, L. (2002). **A reescritura da informação científica em textos de popularização da ciência**. Santa Maria. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <coralx.ufsm.br/desireemroth/ dissertacoes/lucolussi.pdf>. Acesso em mai./2007.

CORDEIRO, M. (2006). Gêneros transgressivos: as artes cênicas como gêneros transgressivos. *In*: **Letras & Letras**, 22 (2), p. 55-63, jul./dez. Disponível em: <www.letraseletras.ileel.ufu.br/search.php?op=longIndex>. Acesso em dez./2007.

COSTA, I. B. (2005). Gêneros textuais e tradição escolar. *In*: **Revista Letras**, Curitiba, n. 66, p. 177-189, maio/ago. Editora UFPR. Disponível em: <http://www. humanas.ufpr.br/delin/revista-letras/revlet.htm>. Acesso em jun./2006.

COSTA, S. R. (2001). A construção de "títulos" em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. *In*: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras. p. 67-90.

COSTA VAL. M .G. (2003). Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª. a 8ª. séries do ensino fundamental. *In*: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, Mercado das Letras.

_____. (1991). **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes.

CRISTOVÃO, V. L. L. (2005a). Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas; União da Vitória: Kaygangue. p. 153-162.

_____. (2005b). Gêneros textuais, material didático e formação de professores. *In*: **Signum – Estudos da linguagem**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 173-191.

_____. (2002a). Modelo didático de gêneros como instrumento para formação de professores. *In*: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais: subsídios para o ensino da linguagem.** Bauru: Edusc. p. 31-73.

_____. (2002b). O gênero quarta capa no ensino de inglês. *In*: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 95-106.

_____. (2001). **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. São Paulo. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://www.Pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html >. Acesso em jan./2007.

CRISTOVÃO, V.L. L.; NASCIMENTO, E. L. (2006). Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino***.* 2.

ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 37-55.

DELL'ISOLA, R. L. P. (2007). **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna. Coleção Tópicos de Linguagem.

DICK, L. (1999). **A construção da identidade na redação escolar**. São Leopoldo: Unisinos.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola***.* Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. p. 41-70.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. (2004). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola***.* Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. p. 149- 185.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SHCNEUWLY, B. (2004). Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola***.* Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. p. 95-128.

EVARISTO, M. C. (2001). O cordel em sala de aula. *In*: BRANDÃO, H. N. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 2. ed. São Paulo: Cortez. p. 119-184.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. (2001). **Prática de texto para estudantes universitários**. 15. ed. Petrópolis: Vozes.

FÁVERO, L. L.; MOLINA, M. A. G. (2006). De ensino e de gramática: revisando a escola nos primeiros anos da República. *In*: LARA, G. M. P. (Org.). **Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG. p. 51-69.

FERNANDES, G. (2001). **Livros de redação no Brasil: o começo de uma história**. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062007-165511/>. Acesso em dez./2007.

FERREIRA, A. B. H. (2003). **Novo dicionário Aurélio**. ed. rev. e atual. Curitiba: Positivo. (Versão 5.0 eletrônica).

FIORIN, J. L. (2006a). **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática.

_____. (2006b). Prefácio. *In*: LARA, G. M. P. (Org.). **Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG. p. 7-11.

_____. (1999). Para uma história dos manuais de português: pontos para uma

reflexão. *In*: DECAT, M. B. N.; BITTENCOURT, V. O. (Orgs.). **Scripta – Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 151-160.

FONSECA, M. N. G.; GERALDI, J. W. (2003). O circuito do livro e a escola. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática. p. 104-114.

GERALDI, J. W. (1993). **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

GUIMARÃES, M. F. (2001). O conto popular. *In*: BRANDÃO, H. N. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 2. ed. São Paulo: Cortez. p. 85-117.

HEMAIS, B; BIASI-RODRIGUES, B. (2005). A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. *In*: MEURER, J. L., BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial. p. 108-129.

HENDGES, G. R. (2001). **Novos contextos, novos gêneros: A revisão da literatura em artigos acadêmicos eletrônicos**. Santa Maria. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://coralx. ufsm.br/desireemroth/dissertacoes/dissertacoes.htm>. Acesso em mai./2007.

HERNANDES, N. (2005). **Semiótica dos jornais: análise do Jornal Nacional, Folha de São Paulo, Jornal da CBN, Portal Uol, revista Veja**. São Paulo. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade de São Paulo.

HOFFMANN, J. (2002). **Avaliando redações: da escola ao vestibular**. Porto Alegre: Mediação.

JESUS, L. M.; BRANDÃO, H. N. (2001). Mito e tradição indígena. *In*: BRANDÃO, H. N. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 2. ed. São Paulo: Cortez. p. 47-83.

JURADO, S. G. O. G. (2003). **Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório**. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica. Disponível em: <lael.pucsp.br/laelinf/def_teses. html>. Acesso em fev./2007.

JURADO, S.; ROJO, R. (2006). A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial. p. 37-55.

KAPPEL, I. B. A. (2006). **Tipologia de texto e de discurso e o ensino da língua materna**. Uberlândia. Apresentação no XI SIMPÓSIO NACIONAL e I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA – Universidade Federal de Uberlândia. (Transparências).

KINDERMANN, C. A. (2003). **A reportagem jornalística no Jornal do Brasil: desvendando as variantes do gênero**. Tubarão. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em: <busca.unisul.br/pdf/69876_Conceicao.pdf>. Acesso em mai./2006.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. (1999). **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras.

KOCH, I. V. (2006a). **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez.

_____. (2006b). Produção e compreensão de textos: a perspectiva da Lingüística Textual. In: TRAVAGLIA, L. C. (Org.). **Encontro na linguagem: estudos lingüísticos e literários**. Uberlândia: EDUFU.

_____. (2005). **Lingüística textual e PCNs de língua portuguesa**. Disponível em <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=4&destaque=4>. Acesso em fev./2007.

_____. (2004). **Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2002). **Argumentação e linguagem**. 7. ed. rev. São Paulo: Cortez.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. (2006). **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto.

KOCH, I. V.; FÀVERO, L. L. (1987). Contribuição a uma tipologia textual. *In*: **Letras & Letras: Revista do Departamento de Letras da Universidade Federal de Uberlândia**, Uberlândia, v. 3, n. 1, junho.

LARA, G. M. P. (2005). Mídia, gêneros do discurso e transgressão. *In*: **Revista Caligrama**, Belo Horizonte, v. 10. (Texto digitado).

LEIBRUDER, A. P. (2001). O discurso de divulgação científica. *In*: BRANDÃO, H. N. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 2. ed. São Paulo: Cortez. p. 229-269.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (2006). Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 73-83.

MACHADO, A. R. (2005). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, J. L., BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial. p. 237-259.

_____. (2003). Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, I.; MELLO, R. (Orgs.). **Análise do discurso em perspectivas**. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG. p. 215-230.

_____. (2000). Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *In*: **DELTA**, v. 16, n.1, p. 1-26. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid= S0102-44502000000100001&lng=pt&nrm=is&tlng=pt>. Acesso em ago./2007.

_____. (1998). **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (2006). A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *In*: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, número especial, set./dez. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/11%20art%209%20 (machado).pdf>. Acesso em mai./2007.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. (2005). Resumo escolar: uma proposta para ensino do gênero. *In*: **Signum – Estudos da linguagem**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 189-202.

_____. (2004a). **Resumo**. São Paulo: Parábola. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, v. 1).

_____. (2004b). **Resenha**. São Paulo: Parábola. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, v. 2).

MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs.). (2004). **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG.

MAGALHÃES-ALMEIDA, C. (2000). Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. *In*: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras. p. 127-147.

MAINGUENEAU, D. (2005). **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 4. ed. São Paulo: Cortez.

_____. (2004). Diversidade dos gêneros de discurso. *In*: MACHADO, I. L.; MELLO, R. de. (Orgs.). **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG. p. 43-58.

MARCUSCHI. B. (2006). O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial. p. 57-82.

MARCUSCHI. B.; CAVALCANTE, M. (2005). Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa. *In*: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. p. 237-260.

MARCUSCHI, L. A. (2006). Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e

circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino***.* 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

_____. (2005). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna. p.19-36.

_____. (2003). **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Disponível em: <http//:bbs.metalink.com.br/%7Elcoscarelli/Gesuporte.doc>. Acesso em jul./2006.

_____. (2001). Oralidade e escrita: uma ou duas leituras do mundo? *In*: **Revista Linha D'Água**, São Paulo, FFLCH/USP, n. 15, set.

MARCUZZO, P. (2006). **Um estudo de relatos de pesquisa em análise de gênero**. Santa Maria. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/desireemroth/dissertacoes/ dissertacoes.htm>. Acesso em mai./2007.

MARI, H.; SILVEIRA, J. C. C. (2004). Sobre a importância dos gêneros discursivos. *In*: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs.). **Gêneros: reflexões em análise do discurso***.* Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG. p. 59-74.

MARSHALL, D. (2005). **Pesquisadores da linguagem no ciberespaço: um estudo sobre o gênero homepage pessoal**. Santa Maria. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://coralx.ufsm. br/desireemroth/dissertacoes/dissertacoes.htm>. Acesso em mai./2007.

MARZARI, G. Q. (2005). **"Do you have any experience abroad?" O gênero entrevista de emprego em cursos livres de línguas.** Santa Maria. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/desireemroth/dissertacoes/dissertacoes.htm>. Acesso em mai./2007.

MATENCIO, M. L. M. (2006). Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização. *In*: **Estudos lingüísticos XXXV**. P. 138-145. Disponível em: <gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/mdlmm.pdf>. Acesso em mai./2007.

MENDONÇA, M. C. (2001). Língua e ensino: políticas de fechamento. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística 2: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez. p. 233-263.

MINAS GERAIS. (2004). Quadro de domínios, gêneros e suportes. *In*: **Proposta curricular de língua portuguesa para o ensino fundamental**. (Fotocópia).

MEURER, J. L., BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (2005). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial.

MOTTA-ROTH, D. (2001). **Redação acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria: Imprensa universitária.

_____. (2000a). Gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos. *In*: FORKAMP, M. B. M.; TOMICTCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn**. Florianópolis: Insular, p. 167-184.

_____. (2000b). Texto acadêmico e construção de conhecimento. *In*: **Intercâmbio**, São Paulo, LAEL/PUC, n. 9, p. 39-48.

_____. (1999). A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. *In*: **Intercâmbio**, São Paulo, n. 8, p. 119-128. Disponível em: <http://www2.lael.pucsp.br/~tony/intercambio_anteriores/08index.htm>. Acesso em mai./2007.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. (2005). O conceito de "estrutura potencial do gênero" de Ruqayia Hasan. *In*: MEURER, J. L., BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial. p. 12-28.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. (1996). Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (*abstracts*) em economia, lingüística e química. *In*: **Revista do Centro de Artes e Letras de Santa Maria**, Santa Maria, v. 18, n. 1 e 2, p. 53-90.

NASCIMENTO, R. G. (2002). **A interface texto verbal e texto não-verbal no artigo acadêmico de engenharia elétrica.** Santa Maria. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/ desireemroth/dissertacoes/dissertacoes.htm>. Acesso em mai./2007.

OLIVEIRA, F. M. (2003). **Análise de gênero da seção de metodologia em artigos acadêmicos eletrônicos de lingüística aplicada.** Santa Maria. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/desireemroth/dissertacoes/dissertacoes.htm>. Acesso em mai./2007.

ORLANDI, E.P. (2003). **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes.

PARREIRA, M. S. (2006). **Um estudo do uso de argumentação nos gêneros fábula, parábola e apólogo**. Uberlândia. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <www.mel.ileel.ufu.br>. Acesso em nov./2006.

PAVEAU, M-A; SARFATI, G-É. (2006). **As grandes teorias da lingüística: da gramática comparada à pragmática**. Trad. Rosário Gregolin e equipe. São Carlos: Claraluz.

PEDROSA, M. C. N. S. (2006). **As atividades de produção textual escrita em livros didáticos de português: caminhos e descaminhos na formação de produtores de textos**. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PENA, E. B. F. (2006). **Artigo e ensaio científicos: dois lados da mesma moeda?**. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab/l9_4.doc>. Acesso em jun./2007.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. (2004). A história da disciplina Língua Portuguesa através dos livros didáticos (1870-1950). *In*: **Revista Educação em Foco**. Disponível em: <http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoc7 integraartigo.asp?p=14,2.>.Acesso em mar./2007.

PILLAR, J. A. (2000). **O processo da escritura da redação de vestibular: o argumento como elemento de sentido entre vestibulandos e avaliadores**. Santa Maria. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/desireemroth/dissertacoes/dissertacoes.htm>. Acesso em mai./2007.

PINHEIRO, N. F. (1998). **A tessitura do discurso fragmentado na mídia para adolescentes: uma análise da retórica persuasiva da Capricho**. Santa Maria. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/desireemroth/dissertacoes/dissertacoes.htm>. Acesso em mai./2007.

POMPÍLIO, B. W. *et al*. (2000). Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. *In*: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras. p. 93-126.

POSSAMAI, V. (2004). **Marcadores textuais do artigo científico em comparação português e inglês – um estudo sob a perspectiva da tradução**. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/termisul/biblioteca/ PossamaiDissert.pdf>. Acesso em jun./2007.

PRADO, L. L. (2002). **De Homem para homem: uma análise do gênero textual anúncio pessoal eletrônico**. Santa Maria. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/ desireemroth/dissertacoes/dissertacoes.htm>. Acesso em mai./2007.

RANGEL, E. (2001). Livro didático de língua portuguesa: a volta do recalcado. *In*: DIONISIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 7-14.

RAZZINI, M. P. G. (2004). Autores e editores de compêndios e livros de leitura. *In*: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/ao8v30n3.pdf>. Acesso em set./2006.

_____. (2003). **A Antologia Nacional e a ascensão do português no currículo da escola secundária brasileira**. Disponível em: <http:/www.anped.org.br/reunioes/ 26/trabalhos/marciadepaulagregoriorazzini.rtf>. Acesso em dez./2007.

_____. (2000). **O espelho da Nação: a Antologia Nacional e o ensino de**

português e literatura (1838-1971). Campinas. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://www. unicamp.br/iel/memoria/projetos/tese21.html>. Acesso em abr./2007.

REBELO, N. M. (1999). **Análise do processo persuasivo no gênero editorial**. Santa Maria. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa. Maria. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/desireemroth/dissertacoes/ dissertacoes.Htm>. Acesso em mai./2007.

REVISTA LÍNGUA PORTUGUESA. (2008). Mãos ao papel. São Paulo, ano III, n. 28, p. 26-28.

RIBEIRO, V. M. (2003). **Por mais e melhores leitores: uma introdução**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=3.08.01.01.00&num=23&ver= por>. Acesso em jul./2007.

RODRIGUES, R. H. (2000). O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. *In*: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras. p. 207-220.

ROJO, R. (2007). **O livro didático de língua portuguesa no ensino fundamental: produção, perfil e circulação**. (Relatório final de pesquisa). Disponível em: <http://homepage.mac.com/rrojo/LDP-Properfil>. Acesso em jul./2007.

_____. (2006a). O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de língua portuguesa. *In*: TRAVAGLIA, L. C. (Org.). **Encontro na linguagem: estudos lingüísticos e literários**. Uberlândia: EDUFU. p. 51-80.

_____. (2006b). Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino***.* 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 107-130.

_____. (2005). Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J. L., BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial. p. 184-207.

_____. (2003). Revisitando a produção de textos na escola. *In*: ROCHA, G.; COSTA VAL, M. G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor.** Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG.

_____. (2000). Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. *In*: _____. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras. p. 27-38.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (2004). Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. p. 7-18.

ROSENBLAT, E. (2000). Critérios para a construção de uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos. *In*: ROJO, R. (Orgs.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras. p. 185-205.

SANTOS, Z. A. L. (2006). O gênero notícia como ponto de convergência de posições discursivas entre diferentes jornais. *In*: **Cadernos do CNLF**, v. X, n. 12 - Lingüística Textual e Análise do Discurso.

SCHNEUWLY, B. (2004a). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola***.* Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. p. 21-39.

_____. (2004b). Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. p. 129-147.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (2004). Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. p. 71-91.

SILVA, J. Q. G. (1999). Gênero discursivo e tipo textual. *In*: DECAT, M. B. N.; BITTENCOURT, V. O. (Orgs.). **Scripta – Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 87-106.

_____. (1995). **As tipologias textuais e a produção de texto na escola**. Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, L. (1999). **Análise de gênero: uma investigação da seção de resultados e discussão em artigos científicos em química**. Santa Maria. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://coralx. ufsm.br/desireemroth/dissertacoes/dissertacoes.htm>. Acesso em mai./2007.

SILVA, M. C. (2005). A noção de gênero em Swales: revisitando conceitos. *In*: **Recorte – Revista de linguagem, cultura e discurso**, Três Corações, ano 2, n. 3, p. 3, jul. a dez. Disponível em: <http://www.instrumental.com/recorte/artigos/edicao3 /3artigo_marta.htm>. Acesso em set./2006.

SOARES, A. U. (2005). **Gêneros textuais ou tipos de textualização?** Apresentação no III SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS, 17 a 19 de agosto de 2005, UFSM, RS. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/labler/siget/ cadernofinal280705.pdf>. Acesso em jun./2007. (Resumo).

SOARES, M. B. (2002). Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, M. **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola.

_____. (1998). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (1997). Prefácio. *In*: BATISTA, A. A. G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes. (Cópia do texto digitado).

_____. (1996). Um olhar sobre o livro didático. *In*: **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, nov./dez. p. 53-63. (Cópia do texto digitado).

SOUZA, L. V. (2003). **As proezas das crianças em textos de opinião**. São Paulo: Mercado das Letras. (Idéias sobre linguagem).

TAVARES, D. M. (2001). O discurso político. *In*. BRANDÃO, H. N. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 2. ed. São Paulo: Cortez. p. 185-228.

TICKS, L. K. (2003). **Contribuições da análise de gênero para o estudo de conceitos de linguagem em livros didáticos e no discurso de professoras de inglês**. Santa Maria. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/desireemroth/dissertacoes/ dissertacoes.htm>. Acesso em mai./2007.

TODOROV, T. (1991). **Les morales de l'histoire**. Paris: Hachette.

TRAVAGLIA, L. C. (2006a). **Gramática e gêneros textuais: correlações no ensino de português**. Uberlândia. Minicurso ministrado no XI SIMPÓSIO NACIONAL e I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA – Universidade Federal de Uberlândia. (Apostila).

_____. (Org.). (2006b). **Encontro na linguagem: estudos lingüísticos e literários**. Uberlândia: EDUFU.

_____. (2006c). **Categorias de texto como objeto de ensino**. Disponível em: <http://www.gtltac.com/fdebates.htm>. Acesso em nov./2006.

_____. (2002). Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. *In*: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC. p. 201-214.

_____. (no prelo). Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. *In*: FÁVERO, L. L.; BASTOS, N. M. O. B. *et al*. (Orgs.). **Língua portuguesa e ensino.** São Paulo: Cortez/ EDUC. (Cópia de inédito).

VIAN JR., O. (1997). **Conceito de gênero e análise de textos de vídeos institucionais**. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <www.lael.pucsp.br/laelinf/def_teses.html>. Acesso em 18/mar./2007.

VIAN JR., O.; LIMA-LOPES, R. E. (2005). A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Ed. p. 29-45.

VYGOTSKY, L. S. (2005). **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1998). **A formação social da mente**. Org. Michael Cole *et al*. Trad. José Cipolla Neto *et al.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Livros didáticos analisados

AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. (2003). **Novas palavras: português**. 2. ed. São Paulo: FTD.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. A. C. (2003). **Português: linguagens**. São Paulo: Atual.

SARMENTO, L. L.; TUFANO, D. (2004). **Português: literatura, gramática, produção de textos**. São Paulo: Moderna.

TERRA, E.; NICOLA NETO, J. (2004). **Português: de olho no mundo do trabalho**. São Paulo: Scipione.

GLOSSÁRIO

ambiente discursivo. Lugar ou instituição social onde se organizam formas de produção com respectivas estratégias de compreensão onde ocorrem as atividades de linguagem, através dos textos empíricos classificados em gêneros textuais (BALTAR, 2006). Cf. comunidade discursiva, comunidade retórica, esfera de atividade, domínio discursivo.

campo. Uma das variáveis do discurso que estrutura o registro. Natureza da ação social dos actantes, tipo de ato que está sendo executado (MOTA-ROTH; HEBERLE, 2005).

categoria de texto. Classe de textos que têm uma dada caracterização, isto é, um conjunto de características comuns em termos de conteúdo, estrutura composicional, estilo, funções/objetivos, condições de produção (TRAVAGLIA, 2006c). Cf. Gênero.

competência metagenérica. Competência que possibilita aos usuários da língua interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais. É essa competência que possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais. O que os leva a desenvolvê-la é o contato permanente com os gêneros, com os quais os usuários se defrontam na vida cotidiana (KOCH; ELIAS, 2006).

comunidade discursiva. Conjunto dos indivíduos que, usual ou profissionalmente, trabalham com determinado gênero (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005).

comunidade retórica. Entidade virtual invocada, representada, pressuposta ou desenvolvida no discurso retórico, seus membros estão ligados por uma certa maneira de ver o mundo. Seus membros estão envolvidos em situações retóricas semelhantes (CARVALHO, 2005). Cf. comunidade discursiva, esfera de atividade, domínio discursivo.

conjugação de tipos. Ocorre quando um texto conjuga mais de um tipo com a predominância ou não de um deles (TRAVAGLIA, 2006a). Ex. os contos de Clarice Lispector conjugam narração e dissertação. Cf. heterogeneidade tipológica.

conjunto de gêneros. Coleção de tipos de enunciados (gêneros) que uma pessoa num determinado papel tende a produzir (BAZERMAN, 2005).

contexto de cultura. Conjunto compartilhado de contextos de situação (MOTA-ROTH; HEBERLE, 2005).

contexto de situação. Sistema de relevâncias motivadoras para o uso da linguagem, de forma que uma determinada atividade humana em andamento e a interação entre os participantes são mediadas pela linguagem (MOTA-ROTH; HEBERLE, 2005).

discurso. Aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva (MARCUSCHI, 2005).

domínio discursivo. Esfera de atividade humana (MARCUSCHI, 2003). Cf. comunidade retórica, comunidade discursiva.

enunciado. **1**. Unidade real da comunicação (BAKHTIN, 2003). **2**. Réplica de um diálogo (FIORIN, 2006).

esfera de atividades. Ambiente social em que os gêneros circulam. Cf. domínio discursivo.

espécie. Tipelemento visto pelos seus aspectos formais de estrutura e da superfície lingüística e/ou por aspectos de conteúdo (TRAVAGLIA, 2006a).

estilo. Escolha de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais com vistas na imagem do interlocutor, na sua participação no enunciado e no gênero (FIORIN, 2006).

evento comunicativo. O discurso, os participantes, a função do discurso e o ambiente em que esse é produzido e recebido (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005).

evento discursivo. **1**. Grandeza sócio-interativa vista sob seu aspecto de realização contemplando os atores e toda a organização (MARCUSCHI, 2003). Ex. um jogo de futebol. **2**. Atividade de linguagem que ocorre no tempo e em determinados ambientes discursivos, através de gêneros textuais constituídos de modalidades discursivas e de seqüências textuais, envolvendo enunciadores determinados, com objetivos específicos de interagir com enunciatários reais (BALTAR, 2006).

forma composicional. Modo de organização do texto, a forma como ele será estruturado (FIORIN, 2006). Ex. um requerimento precisa ser ancorado num tempo e num espaço e manter uma relação de interlocução para que a comunicação seja efetivada, por isso, é necessário que traga no seu corpo a indicação do local e da data em que foi escrito e a identificação do remetente e do destinatário.

formação discursiva. **1**. Em Análise do Discurso (AD), é aquilo que numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito. Permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia (ORLANDI, 2003). **2**. Em Análise Crítica do Discurso, modalidade particular de funcionamento da língua, mecanismo que molda os conhecimentos (objetos, conceitos, estratégias etc.) dos membros de uma mesma formação (BRONCKART, 2003).

formação social. Cf. esfera de atividades, domínio discursivo, comunidade retórica, comunidade discursiva.

gênero. **1**. Tipos de enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003). **2**. Instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular que permite realizar uma ação numa situação particular (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). **3**. Formas de ação social e discursiva (CARVALHO, 2005). **4**. Ação retórica tipificada (CARVALHO, 2005). **5**. Classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005). **6**. O que as pessoas reconhecem como gênero em qualquer momento do tempo e deve ser compreendido como fenômeno de reconhecimento psicossocial (BAZERMAN, 2005).

heterogeneidade tipológica. Formas regulares, identificáveis, que podem entrar na composição de textos de diferentes gêneros, umas em relação com as outras

e com a predominância de uma (MARCUSCHI, 2005). Cf. conjugação de tipos.

instância social. Cf. esfera de atividades; domínio discursivo, comunidade discursiva, comunidade retórica.

intercâmbio de tipos. Ocorre quando um tipo textual pode ser usado no lugar de outro, criando determinados efeitos de sentido impossíveis com outro dado tipo. Ex. descrições e comentários dissertativos feitos por meio de narrações (TRAVAGLIA, 2006a).

intertextualidade intergêneros. Transgressões caracterizadas por uma hibridização ou mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero, em que um assume a função ou a forma de outro (MARCUSCHI, 2005). Ex. um anúncio publicitário sob a forma de uma carta.

intertexto. Conjunto mais ou menos organizado de gêneros textuais (modelos) elaborados por gerações anteriores e que podem ser utilizados numa determinada situação de comunicação, com eventuais transformações ou adaptações às condições específicas e particulares da ação verbal em curso (BRONCKART, 2003).

modalidade discursiva. Forma de organização lingüístico-discursiva em número limitado que existe e que é percebida no folhado textual dos gêneros textuais na forma de predominância, com a finalidade de produzir um efeito discursivo específico nas relações entre os usuários de uma língua (BALTAR, 2006). Cf. tipo de texto, modalidade retórica, modo de organização do discurso, pré-gênero.

modalidade retórica. Esquema específico, estrutura tradicionalmente conhecida como narrativa, descritiva, argumentativa, procedimental e exortativa (BONINI, 1999). Cf. tipo de texto, modalidade discursiva, modo de organização do discurso.

modo. Uma das variáveis do discurso que estruturam o registro. Organização e função da linguagem, maneira de transmissão da mensagem (MOTA-ROTH; HEBERLE, 2005).

modo de organização do discurso. Cf. tipo de texto, modalidade discursiva, modalidade retórica.

pré-gênero. Cf. tipo de texto, modalidade discursiva, modalidade retórica.

propósito comunicativo. Conjunto de razões para o gênero. São reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005).

registro. Contexto de situação relacionado à situação imediata de realização do texto. Funciona como forma de expressão do gênero, da mesma maneira que a linguagem funciona como expressão do registro (VIAN JR.; LIMA-LOPES, 2005).

relação. Uma das variáveis do discurso que estrutura o registro. Conexão entre os actantes, papéis que eles desempenham no discurso (VIAN JR.; LIMA-LOPES, 2005).

seqüência didática. Uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As seqüências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de

apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

seqüência textual. **1**. Esquema prototípico em interação dentro de um gênero (ADAM, 1992). **2**. Conjunto de proposições psicológicas que se estabilizam como recurso composicional de vários gêneros. Organizações lingüístico-formais (na forma de uma sucessão organizada de proposições), as seqüências se realizam nos gêneros mediante pressões de ordem discursivo-genérica (BONINI, 2005). **3**. Modo de organização linear que visa a formar uma unidade textual coesa e coerente, que vai expressar lingüisticamente o efeito de sentido que as modalidades discursivas pretendem instaurar na interação entre os interlocutores de uma atividade de linguagem (BALTAR, 2006).

sistema de atividades. Vários sistemas de gêneros de determinado grupo social (BAZERMAN, 2005).

sistema de gêneros. Conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que convivem ou trabalham juntas. Nesse sistema, os conjuntos de gêneros estão intimamente ligados e circulam em seqüências e padrões temporais previsíveis (típicos) (BAZERMAN, 2005). Ex. ao conjunto de gêneros produzido por um professor de determinada disciplina, corresponde um conjunto de gêneros produzido pelos seus alunos, dito de outra forma, os gêneros de um sistema estão dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas.

suporte. **1**. Espaço físico e material onde estão grafados os gêneros textuais (BALTAR, 2006). **2**. *Locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto (MARCUSCHI, 2003).

tema. O conteúdo temático, domínio de sentido de que se ocupa o gênero (FIORIN, 2006). Ex. o conteúdo temático do gênero *aula* é o ensinamento de um programa de curso (FIORIN, 2006).

texto. **1**. Entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual (MARCUSCHI, 2005). **2**. Unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (BRONCKART, 2003).

tipelemento. Classes de elementos tipológicos de naturezas distintas que mantêm entre si relações específicas que devem ser consideradas ao se estruturar e propor tipologias. São três os tipelementos: tipo, gênero e espécie (TRAVAGLIA, 2006a).

tipificação. Movimento de utilização de formas de enunciados padronizados (gêneros), que realizam ações em determinadas circunstâncias, e que possibilitam o reconhecimento dessas situações (BAZERMAN, 2005).

tipo de texto. Construto teórico definido por propriedades lingüísticas intrínsecas; seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados, está relacionado à constituição lingüística que ocorre no interior dos gêneros. O tipo seria delimitado por suas características lingüísticas constitutivas, são definidos por seus traços lingüísticos predominantes, por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma seqüência textual e não um texto (MARCUSCHI, 2005). Ex. descrição, narração, argumentação, exposição e

dialogal. Cf. tipo lingüístico.

tipo de discurso. **1**. Segmento que entra na composição de um gênero. Elemento fundamental da infra-estrutura geral dos textos, é o resultado de operações discursivas. Essa infra-estrutura também se caracteriza pela organização seqüencial ou linear do conteúdo temático. Os tipos de discurso estão dispostos em dois eixos: 1) do expor: discursos interativo, teórico; 2) eixo do narrar: discursos relato interativo e narração (BRONCKART, 2003). **2**. Setor de produção verbal de uma sociedade com um dispositivo de comunicação particular (implicando papéis, um canal, temas etc.). Ex. discurso político, discurso acadêmico (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004).

tipo lingüístico. Segmentos constitutivos de um gênero, formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso, dependem da gama de recursos morfossintáticos de uma língua e são em número limitado (BRONCKART, 2003).

Anexo A – Quadro Demonstrativo de Aquisição de LD – PNLEM/2006

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

QUADRO DEMONSTRATIVO DE AQUISIÇÃO
PNLEM

EDITORA	PNLEM/2006*					PNLEM/2005*				
	LIVROS DIDÁTICOS					LIVROS DIDÁTICOS				
	VALOR DO CONTRATO EM REAIS	QUANTIDADE DE CADERNOS TIPOGRÁFICOS **	VALOR DO CAD. TIPOGR. EM REAIS	VALOR DO CAD. TIPOGR. EM DÓLAR ***	QUANTIDADE DE LIVROS ADQUIRIDOS	VALOR DO CONTRATO EM REAIS	QUANTIDADE DE CADERNOS TIPOGRÁFICOS **	VALOR DO CAD. TIPOGR. EM REAIS	VALOR DO CAD. TIPOGR. EM DÓLAR ***	QUANTIDADE DE LIVROS ADQUIRIDOS
Ática	10.014.318,81	29.818.719	0,3360	0,1413	1.457.727	2.184.370,85	7.067.993	0,3095	0,1016	339.276
Base	7.261.457,99	14.244.221	0,5099	0,2145	460.755	2.878.292,13	5.222.347	0,5512	0,1810	169.414
Brasil	6.142.870,03	16.973.457	0,3620	0,1522	507.926	2.281.779,60	6.897.566	0,3658	0,1201	164.636
FTD	27.587.108,48	83.116.550	0,3320	0,1396	2.924.561	4.247.128,32	14.852.110	0,2861	0,0939	498.774
IBEP	1.866.443,16	5.259.201	0,3550	0,1493	223.422	380.200,73	789.979	0,4816	0,1581	33.563
Moderna	22.272.150,89	67.100.582	0,3322	0,1397	2.833.055	4.210.774,53	13.702.885	0,3075	0,1010	588.665
Positivo	607.508,73	1.679.722	0,3620	0,1522	123.099	291.535,38	573.134	0,5092	0,1672	38.148
Saraiva	30.426.534,91	89.914.299	0,3385	0,1424	2.845.395	5.144.657,95	18.395.144	0,2798	0,0919	598.237
Scipione	15.263.123,18	44.967.879	0,3395	0,1428	1.205.680	3.266.499,16	10.226.394	0,3195	0,1049	274.335
TOTAL	121.441.516,18	353.074.630			12.581.620	24.885.238,65	77.727.550			2.705.048

(*) - (PNLEM/2005 - Aquisição de Livros de 1ª série para as regiões Norte e Nordeste); (PNLEM/2006 - Aquisição de livros para todos os alunos de 1ª, 2ª e 3ª série com exceção dos alunos de 1ª série das regiões Norte e Nordeste, Reposição e Complementação da 1ª série das regiões Norte e Nordeste).

(**) - Cada 16 páginas do livro é considerado um caderno tipográfico, para efeito de custo do livro, a capa é considerada um caderno tipográfico.

(***) - Para a conversão foi utilizado o valor do dólar de compra em 1º de agosto do ano anterior, que corresponde ao ano de aquisição: R$ 3,0458 (PNLD/2005) e R$ 2,3777 (PNLD/2006).

Fonte: www.fnde.gov.br

Anexo B – Prova de redação do vestibular da UNICAMP/2006

Vestibular Unicamp – prova de REDAÇÃO

ORIENTAÇÃO GERAL: LEIA ATENTAMENTE

Proposta: Escolha uma das três propostas para a redação (**dissertação**, **narração** ou **carta**) e assinale sua escolha no alto da página de resposta. Cada proposta faz um recorte do tema geral da prova (MEIOS DE TRANSPORTE), que deve ser trabalhado de acordo com as instruções específicas.

[...]

Proposta A: Com o auxílio de elementos presentes na coletânea, trabalhe sua dissertação a partir do seguinte recorte temático: Diferentes são os meios de transporte, assim como as políticas adotadas pelo Estado para viabilizá-los. O Estado pode atuar de forma mais direta, por meio de financiamentos, concessões, isenções e privilégios fiscais, ou apenas exercer um papel regulador dos diversos setores envolvidos.

Instruções

1) Discuta que meio(s) de transporte deve(m) ser priorizado(s) para atender às necessidades da realidade brasileira atual.

2) Trabalhe seus argumentos no sentido de explicitar como esse(s) meio(s) pode(m) ser viabilizado(s) e qual poderia ser o papel do Estado nesse processo.

3) Explore tais argumentos de modo a justificar seu ponto de vista.

Proposta B: Com o auxílio de elementos presentes na coletânea, trabalhe sua narrativa a partir do seguinte recorte temático: Os meios de transporte sempre alimentaram o imaginário das pessoas em todas as fases da vida. Desde a infância, os brinquedos e jogos exprimem e estimulam esse imaginário.

Instruções

1) Imagine a história de um(a) personagem que, na infância, era fascinado(a) por um brinquedo ou jogo representativo de um meio de transporte.

2) Narre a origem do encanto pelo brinquedo e o significado (positivo ou negativo) que esse encanto teve na vida adulta do(a) personagem.

3) Sua história pode ser narrada em primeira ou terceira pessoa.

Proposta C: Com o auxílio de elementos presentes na coletânea, trabalhe sua carta a partir do seguinte recorte temático: A atuação da sociedade civil, por meio de movimentos sociais ou ações individuais, é fundamental para a gestão dos meios de transporte. Um estímulo para essa atuação são os canais de comunicação direta com os usuários, criados por agências reguladoras de transporte.

Instruções

1) Selecione um problema relativo à segurança nas estradas.

2) Argumente no sentido de demonstrar como esse problema afeta os usuários das rodovias.

3) Dirija sua carta a uma agência reguladora de rodovias, apresentando uma reivindicação.

OBS.: Ao assinar a carta, use apenas suas iniciais, de modo a não se identificar.

ATENÇÃO – Sua redação será anulada se você fugir ao recorte temático da proposta escolhida; e/ou desconsiderar a coletânea; e/ou não atender ao **tipo de texto** da proposta escolhida (UNICAMP, vestibular, 2006, ênfase acrescentada).

Anexo C – Prova de redação do vestibular da UFG/2006

Vestibular UFG - REDAÇÃO - Instruções

A prova de Redação apresenta três propostas de construção textual. Para produzir o seu texto, você deve escolher um dos **gêneros** indicados abaixo:

A – artigo de divulgação científica

O artigo de divulgação científica traz, numa linguagem acessível ao grande público, reflexões a respeito de determinado tema investigado por uma comunidade científica. Geralmente, as opiniões de estudiosos e os resultados das investigações se complementam ou se opõem. Esse **gênero** se constitui a partir de uma seleção de informações e comentários relevantes para se ter uma visão geral acerca do tema. No texto, predominam **seqüências** expositivo-argumentativas.

Imagine que você seja um jornalista de uma revista de divulgação científica e escreva um artigo a respeito das concepções de memória social, política, biológica etc. No projeto argumentativo, considere as relações entre essas diferentes perspectivas, o papel que esses tipos de memória exercem na formação do homem e na constituição da identidade de um povo.

B – crônica

A crônica pode apresentar tanto características de um texto literário quanto de um texto jornalístico. Impressões a respeito de fatos ou de situações do cotidiano são recriadas em um texto que objetiva divertir o leitor e/ou trazer uma análise crítica. Nesse **gênero**, predominantemente narrativo-expositivo, o narrador pode ser participante ou não da história.

Imagine que você tenha tomado *uma pílula recém-lançada no mercado* e isso gerou conseqüências nas suas relações sociais (na família, no trabalho, na vida afetiva etc.), pois entre os efeitos da pílula, que age na memória, podem estar a lembrança e/ou o esquecimento de fatos e pessoas interessantes. A partir dessa situação, escreva uma crônica para ser publicada em um jornal de circulação local, considerando que a perda ou a recuperação da memória pode influenciar a construção de sua identidade.

C – carta aberta

O **gênero** carta aberta manifesta publicamente, via meios de comunicação de massa, a opinião de um grupo de pessoas a respeito de um problema. A intenção é persuadir o interlocutor a tomar consciência do problema e se mobilizar para solucioná-lo. O texto denuncia e analisa os fatos, sugere e reivindica ações resolutivas. A construção da imagem do interlocutor e estratégias de convencimento determinam a predominância no texto de aspectos de natureza expositivo argumentativa.

Em nome de uma organização não-governamental, preocupada com a preservação da identidade individual e coletiva, redija uma carta aberta ao ministro da Cultura, para ser publicada em um jornal de circulação nacional, denunciando a perda progressiva da memória nacional, traduzida na deterioração do patrimônio histórico e cultural do Brasil. Exponha fatos que comprovem esse descaso, revelado em atitudes da população e dos órgãos governamentais, reivindique e sugira medidas que possam conter esse grave problema (UFG, vestibular 2006; ênfase acrescentada).