

DANIELA SAMIRA DA CRUZ BARROS

**GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS:
PROBLEMAS DE ABORDAGEM**

**JUIZ DE FORA
2007**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

**GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS:
PROBLEMAS DE ABORDAGEM**

DANIELA SAMIRA DA CRUZ BARROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. MARTA CRISTINA DA SILVA

**JUIZ DE FORA
2007**

DANIELA SAMIRA DA CRUZ BARROS

GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS:
PROBLEMAS DE ABORDAGEM

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO CORPO DOCENTE DA COORDENAÇÃO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE JUIZ DE FORA COMO PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS À
OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LINGÜÍSTICA.

Aprovada por:

Prof^a. Dr^a. Marta Cristina da Silva – UFJF
(Orientadora)

Prof. Dr. José Carlos Gonçalves – UFF

Prof^a. Dr^a. Terezinha Maria Barroso Santos – UFJF

JUIZ DE FORA, MG
2007

Aos meus dois amores já ausentes,
por toda dedicação em vida,
pelo carinho incondicional
e pela saudade eterna.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelos dons de sabedoria e fortaleza.

À minha orientadora Marta, pela serenidade, compreensão e dedicação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística, pela tolerância.

Aos meus pais e meus irmãos, pela convivência diária.

Aos meus avós maternos, por acreditarem no meu sucesso.

Aos meus tios, por todo carinho dedicado.

Ao meu “anjo da guarda”, Camila, por me acompanhar, ainda que em pensamento e oração.

Aos amigos incondicionais Josiane, Maiana, Juliana e Bruno, por compreenderem a ausência.

Ao meu amigo e conselheiro Jofran, pela preocupação e cobrança constantes e pela força.

À amiga de Mestrado Simone Meckler, pelo companheirismo.

Aos amigos de profissão, Susana Mariana e Amadeu, pela interação constante.

Ao novo amigo Vinícius Carvalho, pelo exemplo e pelos cafés.

Ao querido professor e amigo Carlos Serpa, pela confiança e pelo apoio.

À professora Neiva Ferreira, pela amizade e incentivo.

Às minhas diretoras Héliida e Rita, pela compreensão.

Aos meus alunos da graduação neste ano de 2007, em especial aos de Língua Latina.

Aos meus alunos do CEVI e do Moacyr Padilha, pela torcida.

Ao Márcio, por tudo.

*“Ainda que eu falasse línguas,
as dos homens e dos anjos,
se eu não tivesse o amor,
seria como sino ruidoso ou como címbalo estridente.
Ainda que eu tivesse o dom da profecia,
o conhecimento de todos os mistérios
e de toda a ciência;
ainda que eu tivesse toda fé,
a ponto de transportar montanhas,
se eu não tivesse o amor, eu não seria nada.”*

(I Coríntios, 13, 1-2.)

Bíblia Sagrada – Edição Pastoral, São Paulo: Paulus, 1997.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1. Problematizando: tratamento dado aos gêneros em sala de aula	13
1.2. Justificativa	14
1.3. Delimitando o foco	14
1.4. Objetivos e perguntas de pesquisa	15
1.5. Estrutura do trabalho	16
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ACERCA DA NOÇÃO DE GÊNEROS	17
2.1. A perspectiva sócio-interativa de Bakhtin	19
2.2. Uma contribuição sócio-retórica	25
2.3. A abordagem da Escola de Genebra	30
2.4. O conceito de gênero no contexto brasileiro	37
3. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS	41
4. ANÁLISE DE DADOS	52
4.1. Metodologia	52
4.2. Volume da 5ª série	60
4.3. Volume da 6ª série	78
4.4. Volume da 7ª série	99
4.5. Volume da 8ª série	116
4.6. Resultados	131
5. CONCLUSÃO	134
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar de que forma os gêneros textuais têm sido efetivamente tratados nos manuais didáticos de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Fundamental. Após análise de alguns livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro didático (PNLD), optamos por focalizar a abordagem utilizada pela coleção *Português Paratodos*, de Ernani Terra e Floriana Cavallete, por tratar-se de material realmente adotado em escolas da rede pública de Três Rios, RJ. Tal pesquisa baseia-se em alguns conceitos-chave das teorias de gêneros, seguindo-se principalmente a perspectiva sócio-discursiva de Bakhtin, os aportes da sócio-retórica de Swales e a discussão sobre a transposição didática do gênero empreendida pelo Grupo de Genebra (Dolz e Schneuwly, em particular). Recorre-se também a estudos sobre a própria questão do uso do livro didático no ensino-aprendizagem de Português. Em constante diálogo com esses enquadres teóricos, a presente análise aponta problemas de abordagem dos gêneros nos livros pesquisados, mas sugere também propostas alternativas.

ABSTRACT

This research aims at investigating how text genres have been effectively approached in Portuguese textbooks in Brazil. After analyzing some books which were recommended by the National Program of Textbooks (PNLD), we decided to focus on the series *Português Paratodos*, by Ernani Terra and Floriana Cavallete, since it has been really adopted by public schools located in Três Rios, RJ. This study relies on some basic concepts from genre theory, mainly sociointeracionist and sociorhetorical perspectives (Bakhtin and Swales), and on the matter of pedagogical implications as discussed by Dolz and Schneuwly. We also investigated some studies on the use of textbooks for the learning and teaching of Portuguese. Proposing an articulation between these theories, our research points out problems observed in the textbooks analyzed and also suggests some alternative approaches.

1. INTRODUÇÃO

Uma das grandes dificuldades atuais dos professores de Português é o trabalho com gêneros textuais¹. Principalmente para aqueles professores formados há certo tempo, é muito difícil trabalhar com algo, infelizmente, ainda considerado novidade no ensino de Língua Portuguesa. Na verdade, a utilização de textos no ensino de Português tem sido enfatizada há anos, talvez desde o início do estudo contextualizado da gramática da Língua Portuguesa, no entanto, não se tem – ou não se tinha – consciência do que representava de fato um ensino orientado pela noção de gênero.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e suas peculiaridades sobre a utilização e o trabalho com gêneros em sala de aula, é que se despertou para a potencialidade dessa abordagem no ensino-aprendizagem de línguas. Entretanto, o desafio seria o de como desenvolver esse tipo de trabalho sem deixá-lo tornar-se apenas mais um modismo pouco funcional, o qual acabaria constituindo as mesmas atividades, mas de uma forma pretensamente “inovadora”, se é que se pode assim dizer.

A publicação dos PCN de Língua Portuguesa, para os chamados terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental, em 1998, sugeriu que todo o trabalho com a linguagem fosse desenvolvido a partir de práticas textuais cotidianas, orais e escritas. Segundo os PCN, o trabalho com gêneros supõe o desenvolvimento das diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino.

Segundo Biasi-Rodrigues (2002), a concepção de gêneros discursivos contemplada pelos PCN é a professada por Bakhtin (2003), e é reproduzida quase literalmente no documento (PCN, 1998, p. 20) Assim, para os PCN, os gêneros são determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na

¹ Desde já esclarecemos que, embora os autores que seguem uma linha de base mais enunciativa, bakhtiniana, prefiram adotar a nomenclatura “gêneros discursivos”, usaremos neste trabalho, gêneros discursivos e gêneros textuais como termos equivalentes.

cultura. O que, em linhas gerais, equivale a dizer que deve-se trabalhar textos dos mais variados universos, considerando-se sua mutabilidade promovida por diferenças culturais e/ou temporais, por exemplo.

Mas como desenvolver esse trabalho? Como ensinar a língua (como gramática e léxico) a partir desses textos sem que eles se tornem meros “pretextos”? Esses questionamentos seriam apenas o início de uma árdua busca por teorias e resultados funcionais que pudessem dar sustentação ao que os PCN e as práticas pedagógicas mais atuais apontam. No entanto, esclarecemos desde já que interessa-nos, sobretudo, investigar de que modo as teorias de gêneros podem contribuir para a melhoria/ampliação dos trabalhos com textos em sala de aula.

Muitas das questões citadas vêm permeando discussões no campo da Lingüística Aplicada desde o início da década de 90. Segundo Bonini (2002), a partir do final dos anos 80, o debate em torno da noção de gênero tem permitido o surgimento de diversas abordagens teóricas transdisciplinares. Hoje, já é possível encontrarmos um suporte teórico bastante consistente, mas ainda não acabado, visto que há muitas discussões em aberto. Parece-nos, apesar disso, não haver ainda resultados plenamente satisfatórios no que diz respeito à prática de sala de aula. Por mais que se tenha renovado o material didático utilizado desde então – isso possivelmente aconteceu por dois motivos principais, primeiro a partir de iniciativas como a criação dos PCN, segundo, pela implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)² – e apesar de todos os esforços para uma renovação séria do processo de ensino-aprendizagem de nossa língua materna, nossos estudantes e, principalmente, nossos professores têm dificuldade para atingir esse novo patamar.

Para quem está neste momento no âmbito acadêmico, talvez não seja um problema iniciar seu trabalho com a proposta dos gêneros, na medida em que essas teorias têm sido

² O PNLD foi criado pelo governo como forma de avaliação do material didático oferecido às escolas públicas do país e será explorado mais adiante.

amplamente discutidas e divulgadas pela comunidade científica. Todavia, para quem já não frequenta a academia, o recurso mais palpável acaba sendo o próprio livro didático e seus suplementos. Infelizmente, no Brasil, os professores dos Ensinos Fundamental e Médio têm poucas oportunidades de acesso às novas teorias relacionadas às suas práticas pedagógicas, principalmente pelas precárias condições a que são submetidos para se manterem como educadores neste país. Por isso, é de suma importância que os livros didáticos estejam não somente bem preparados, mas que apresentem uma firme estruturação teórica para se trabalhar em sala de aula, um suporte teórico que permita ao professor aproveitar os recursos disponíveis com o máximo de sucesso.

De maneira geral, percebe-se que há uma tentativa de se trabalhar com diversos gêneros, no entanto, resta-nos saber como esses trabalhos têm sido efetivamente realizados. O que em geral acontece, como podemos perceber, é que, como saída para ‘cumprir’ os PCN, alguns autores pontuaram seus livros de toda sorte de textos, verbais e não-verbais, entretanto, será que não continuaram a trabalhar tradicionalmente, utilizando-os apenas como contexto ou pretexto para o ensino gramatical? Assim, um professor mais experiente em gramática tradicional e acostumado ao ensino que a privilegia é capaz de acreditar, num primeiro momento, que aquele material se propõe a fazer um trabalho renovado, e acabar por adotá-lo pensando ser algo inovador.

É claro que essa não é a realidade de todo o material disponível, mas infelizmente parece ser a realidade de uma quantidade bem significativa³. Com base nesse pressuposto, o presente trabalho intenta analisar uma coleção de livros didáticos e, na medida do possível, sugerir propostas embasadas teoricamente à luz dos estudos de gêneros textuais a partir do que já se fez: a inserção dos variados gêneros no contexto da sala de aula.

³ O MEC se propõe a fazer uma análise anual de livros didáticos, a partir do que defendem os PCN, com o objetivo de orientar a escolha dos professores. Tal avaliação encontra-se disponível no site da instituição e será trabalhada em nossa fundamentação teórica.

A partir do trabalho com gêneros e sua inserção efetiva nos conteúdos de Língua Portuguesa, autores e professores poderão se dedicar mais e melhor a cumprir as propostas de uniformização desse ensino no Brasil sem medo de estar se equivocando. E mais, sendo capazes de realmente fazer ampliar os conhecimentos lingüístico-pragmáticos do alunado, através de um trabalho que considere ao mesmo tempo suas competências discursivas, lingüísticas e estilísticas.

As competências estilísticas são geralmente privilegiadas pelo estudo mais tradicional. No entanto, os conceitos de competência lingüística e discursiva são ainda pouco difundidos. A Lingüística Moderna e seu desenvolvimento um tanto acelerado nas últimas décadas contribuíram para a divulgação e preocupação com o termo competência lingüística, principalmente a partir das teorias chomskyanas, que sugerem os conceitos de competência e desempenho, correspondendo aos de *langue* e *parole* de Saussure, sendo o primeiro uma capacidade inata dos falantes e o segundo, grosso modo, o uso individualizado dessa capacidade. Ou seja, a *langue*/língua constitui um processo social (competência, para Chomsky) e a *parole*/fala, um processo individual (desempenho para Chomsky). Contudo, apesar dos avanços nos trabalhos acerca dos gêneros no contexto escolar, competência discursiva ainda não constitui um conceito de domínio comum.

Dessa forma, esperamos poder concluir, ao final desta pesquisa, o que tem sido feito e o que poderia vir a melhorar as condições de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas através da teoria dos gêneros textuais.

1.1. Problematizando: tratamento dado aos gêneros em sala de aula

A grande questão deste trabalho é reconhecer e analisar como os gêneros textuais têm sido tratados no contexto de sala de aula. Identificando os problemas, podemos, então, sugerir propostas que apontem novas perspectivas de trabalho com esses gêneros, as quais

possam ampliar e enriquecer o estudo de língua materna na escola. Para conseguirmos atingir nosso objetivo, partiremos da análise dos gêneros trazidos por uma coleção de livros didáticos para o Ensino Fundamental adotada por uma escola pública na cidade de Três Rios/RJ.

1.2. Justificativa

Este trabalho se justifica pela enorme dificuldade de se fazer a transposição didática de novos conceitos acerca dos estudos de língua materna, sobretudo relacionados ao uso de gêneros textuais e ao fato de, muitas vezes o contato, não só de alunos, mas também de professores, com esses novos conceitos ficar restrito ao que é apresentado pelos livros didáticos. Com isso, os professores acabam vendo no próprio livro didático, não um aliado, mas algo que impõe novos métodos sem que lhe seja apresentado um suporte próprio para isso.

Isso se deve ao fato de o livro didático ser, muitas vezes, como já mencionado, o único suporte, o único meio a promover determinados gêneros textuais aos alunos e, infelizmente, aos professores. Sendo assim, ele deve estar preparado para suprir quaisquer possíveis dúvidas e mudar conceitos ultrapassados. Os LDs devem apresentar não apenas um embasamento teórico forte, mas um tipo de assessoria destinada ao professor, para que ele seja capaz de utilizar, da melhor maneira, os conceitos trazidos pelo LD.

1.3. Delimitando o foco

Apesar da complexidade do tema, procuraremos nos fixar em pontos relacionados ao trabalho que tem sido feito nas escolas acerca da questão da relevante utilização dos gêneros textuais nos livros didáticos, de modo que possa contribuir para o ensino-aprendizagem de forma realmente significativa. Assim, vamos analisar especificamente uma coleção de livros didáticos e tentar descobrir recursos que dêem realmente possibilidade aos

professores de desenvolver um trabalho de qualidade. Além disso, por vezes, iremos sugerir abordagens que privilegiem os gêneros expostos.

1.4. Objetivos e perguntas de pesquisa

Considerando as crescentes pesquisas acerca da utilização dos conceitos que envolvem os gêneros atualmente, a presente pesquisa se propõe a analisar possibilidades de trabalho didático-pedagógico baseado na noção de gênero. Como parâmetro, utilizaremos o que sugerem os PCN e o que tem sido feito no sentido dessa ampliação sistemática do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais a que estamos expostos em nosso cotidiano, nas mais diversas práticas sociais ou esferas de comunicação.

Mais especificamente, o objetivo geral deste trabalho é investigar de que forma os gêneros textuais têm sido tratados nos livros didáticos de Língua Portuguesa, e pode ser desdobrado nas seguintes perguntas de pesquisa:

1. De que maneira os gêneros textuais estão sendo apresentados aos alunos?
Que propriedades dos gêneros (propósito comunicativo, escopo social, conteúdo temático, estrutura composicional, marcas lingüísticas, suporte) estão sendo priorizadas nessa apresentação?
2. Os gêneros têm sido devidamente explorados em suas peculiaridades lingüístico-textuais e discursivas ou servem apenas de pretexto para estudos metalingüísticos e gramaticais?
3. As tarefas de compreensão da leitura e as propostas de produção textual, tanto em termos de suas características mais estritamente lingüísticas quanto das condições de sua produção e circulação na sociedade, mostram-se adequadas aos gêneros focalizados pelo manual didático?

Quando possível, reconheceremos boas atividades acerca dos gêneros desenvolvidas nas coleções analisadas. Nosso real objetivo não é o de simplesmente apontar falhas, mas, fazendo uma reflexão crítica sobre o material, reconhecer qualidades e sugerir propostas que venham apenas a contribuir.

1.5. Estrutura do trabalho

Neste primeiro capítulo, apresentamos a contextualização do problema e sua justificativa, objetivos e perguntas de pesquisa, além da estrutura do trabalho.

O segundo capítulo apresenta os fundamentos teóricos relevantes aos nossos objetivos de pesquisa. Nosso embasamento teórico inicia-se com os conceitos de Bakhtin, numa perspectiva sócio-interativa. A seguir, traz a contribuição sócio-retórica de Swales, a abordagem da Escola de Genebra, por Dolz, Schneuwly e Bronckart, e, finalmente, o conceito de gêneros textuais no contexto brasileiro, as contribuições de nossos muitos autores, dentre os quais estão, por exemplo, Marcuschi, Rojo e Bezerra.

O terceiro capítulo, por sua vez, trata das teorias acerca dos livros didáticos. Neste capítulo, procuramos fazer um panorama histórico do papel do livro didático em nossa sociedade, sua gradativa valorização e o papel do MEC como norteador do processo de avaliação/aquisição de livro didáticos para escolas públicas, o que acabou por definir os parâmetros adotados também pela rede privada de ensino.

A análise dos dados coletados compreende nosso capítulo 4, em que explicamos nossa metodologia, interpretamos os dados observados e sugerimos alguns resultados.

Os capítulos 5 e 6 são, respectivamente, nossas conclusões e referências bibliográficas.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ACERCA DA NOÇÃO DE GÊNEROS

O ensino de língua como tem sido desenvolvido tradicionalmente nas escolas acaba por desestruturar a competência comunicativa do aluno, uma vez que, centrando a reflexão sobre os aspectos formais, retira da linguagem a sociedade e a interação. (Bonini, 2002).

Este capítulo pretende agrupar algumas correntes teóricas acerca dos gêneros textuais no ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, buscando definir como essas teorias podem responder às nossas perguntas de pesquisa e, em última instância, contribuir para a ampliação de conceitos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, como os gêneros podem contribuir com o trabalho dos professores de língua, sobretudo, nesta pesquisa, dos professores de Língua Portuguesa.

Assim, para responder às questões deste trabalho, fomos buscar não somente teorias acerca dos gêneros, suas peculiaridades e possibilidades de trabalho, mas também teorias a respeito dos próprios livros didáticos. Nesse ponto, apesar de teorias lingüísticas constituírem a base desta pesquisa, julgamos importante considerar também contribuições dos estudos pedagógicos a respeito dos propósitos e abordagens que caberiam aos materiais didáticos no campo do ensino de língua.

O presente trabalho, a partir da prática, isto é, a partir da maneira como efetivamente os livros didáticos têm tratado a questão da inserção do estudo dos gêneros textuais, pretende mostrar como as teorias lingüísticas acerca dos gêneros podem contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa seja cumprido com maior relevância, de modo que venha a desenvolver realmente as competências discursivas como é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para isso, recorreremos a autores envolvidos de forma relevante com o tema, segundo a visão de gênero que aqui assumimos. Começamos por Mikhail Bakhtin, o qual representa sempre referência essencial para uma visão sócio-cultural da linguagem.

Posteriormente, passamos por autores como Swales e seu conceito de “comunidade discursiva” e compartilhamento do propósito comunicativo, e chegamos a Bronckart e à Escola de Genebra, que, sob um ponto de vista sócio-interacionista, permite-nos refletir acerca das implicações dessas teorias para o ensino-aprendizagem.

Alguns autores no âmbito da pesquisa realizada no Brasil também serão referência para nossa investigação, dentre os quais destacamos Marcuschi, Bonini, Biasi-Rodrigues, Rojo e Bezerra, por exemplo. Afinal, esta pesquisa não pretende tratar de questões absolutamente novas, mas, que ainda demandam estudos mais aprofundados. Nesse sentido, pretende-se buscar o que já foi discutido acerca dos gêneros para que se possa ter uma visão mais ampla do que vem sendo efetivamente realizado e do que pode ainda vir a ser construído para melhorar o processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção textual em LP⁴ no Brasil.

Segundo Biasi-Rodrigues (2002), a abordagem teórica, que conduz a uma nova perspectiva de tratamento de interações pela linguagem, é adotada em substituição à taxonomia tradicional, à trilogia clássica conhecida e praticada na escola: narração, descrição e dissertação. Dessa maneira, faz-se necessário levar à sala de aula textos com os quais os alunos convivam ou venham a conviver em suas realidades, seja através da mídia oral ou impressa, de seus contatos pessoais, da universidade ou do mercado de trabalho. Deve-se, pois, preparar o aluno para qualquer tipo de leitura e produção textual, ajudá-lo a ser capaz de trabalhar conhecimentos acerca dos textos de forma generalizada, ou seja, ele deve ser capaz de compreender e produzir, inclusive, “aqueles gêneros considerados desconhecidos, a partir da inferência dos gêneros já dominados” (Biasi-Rodrigues, 2002). Ou seja, quanto maior o conhecimento textual, mais bem preparado estará o leitor para aprender a lidar com gêneros com os quais ainda não está familiarizado.

⁴ Leia-se Língua Portuguesa.

2.1. A perspectiva sócio-interativa de Bakhtin

*A língua, a palavra são quase tudo na vida humana.
(Bakhtin, 2003, p. 324)*

Considerando o pioneirismo do Círculo de Bakhtin e seu modelo sócio-interativo, é por este autor que iniciamos nossos apontamentos teóricos. Segundo Rodrigues (2005), o Círculo de Bakhtin é visto como problematizador e interlocutor produtivo na lingüística aplicada pelo fato de suas idéias impulsionarem as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas a partir de meados da década de 80. Assim, apesar de não ter sido o binômio ensino/aprendizagem seu foco central, suas concepções vão ao encontro das discussões teóricas da área. Não podemos concluir que as teorias bakhtinianas nunca se voltaram para questões relacionadas ao ensino de línguas, ao contrário, apesar de não ser esta a problemática inicial, há uma preocupação em interligar suas teorias e a questão-base que é a língua:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e somente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (Bakhtin, 2003, p. 282-283)

Cabe também apontar um outro motivo para a opção em discutir aqui a teoria bakhtiniana. Essa discussão se faz necessária na medida em que, ao analisarmos a proposta dos PCN, percebemos aí a concepção de gêneros discursivos defendida por Bakhtin, a qual é claramente introduzida no documento, no item intitulado *Discurso e suas condições de produção, gênero e texto* (PCN, 1998, p. 20).

Mikhail Bakhtin foi também o primeiro a introduzir os gêneros do cotidiano, apenas os gêneros literários eram considerados anteriormente. Além disso, o autor explorou em profundidade os conceitos de *dialogismo* e *atitude responsiva ativa*, particularmente importantes para nossa pesquisa. Ambos os conceitos estão intimamente relacionados. O primeiro diz respeito ao fato de Bakhtin (2003) considerar o texto como produto inacabado, não-fechado em si mesmo e construído na interação. A partir daí, consideramos o enunciado um elo na cadeia da enunciação verbal, que provoca “reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica” (Bakhtin, 2003). Insere-se, então, o conceito de *atitude responsiva ativa*, através do qual se completa o processo de compreensão ativa (não-passiva) do enunciado, o locutor sempre espera uma “resposta a um signo por meio de outros signos”. Dessa forma, podemos verificar que Bakhtin acredita que as relações sociais organizadas englobam todos os outros fatores que exercem influência sobre o fato lingüístico, ou seja, é através do contexto social em que estão integrados que os sujeitos podem produzir/compreender a linguagem.

A partir das teorias de Bakhtin, podemos considerar que um método eficaz e correto do ensino prático da linguagem exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados chegam à nossa consciência estreitamente vinculadas. Assim, aprender a falar é aprender a construir enunciados. (Bakhtin, 2003). Faraco entende que Bakhtin deixa bem clara a necessidade de se trabalhar com dois planos de análise, focalizando a separação entre o objeto *sentença* (em que se estabelecem relações entre os elementos lingüísticos) e o objeto *enunciado* (em que se estabelecem relações entre pessoas) (Faraco, 2003).

No entanto, para isso, é preciso perceber previamente a utilização da língua como um processo com inúmeras e diversas maneiras de realização. Para Bakhtin (2003), todos os

campos da atividade humana estão relacionados ao uso da linguagem: “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...)”. (Bakhtin, 2003).

É, por exemplo, a partir do interesse, da intencionalidade e finalidade específicas de cada atividade que haverá diferentes realizações dos enunciados lingüísticos. As diversas formas de incidência dos enunciados é que o autor denomina gêneros do discurso, visto que “cada esfera da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”. (Bakhtin, 2003).

Assim, os gêneros do discurso caracterizam-se como formas específicas de uso da língua, estreitamente ligadas às várias esferas de atividade humana:

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (Bakhtin, 2003, p. 284).

Há também em Bakhtin a negação de que os gêneros sejam apenas uma forma e que possam ser distinguidos pelas suas propriedades formais. Os gêneros correspondem, portanto, a situações de interação verbal, mais ou menos estabilizadas, ou seja, cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social, tem sua própria finalidade discursiva, concepção de autor e destinatário, segundo Rodrigues (2005). Rodrigues utiliza bons exemplos para ilustrar o fato de que cada gênero tem seu campo predominante de existência, onde é insubstituível, não suprimindo aqueles já existentes. O e-mail pessoal não extinguiu a carta, o comentário e o artigo não excluíram o editorial, o telefonema não acabou com a existência da conversa.

Tudo isso explica a importância do contato com textos que circulam nas esferas do cotidiano, responsáveis por desenvolver a nossa capacidade de construção/utilização/compreensão de textos. Mesmo que de forma intuitiva, desenvolvemos estratégias de construção e interpretação dos diversos gêneros do cotidiano, o que é considerado uma inovação em Bakhtin, visto que, tradicionalmente, como já mencionamos, estudavam-se apenas os gêneros considerados literários, privilegiando-se um pouco mais as características lingüísticas e formais.

Diferentes aportes teóricos apóiam-se hoje no conceito de gênero de Bakhtin, segundo o qual, os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, que o autor considera responsáveis pelo uso da língua e verdadeiras unidades de comunicação: “se não existissem gêneros e se não os dominássemos, tendo que criá-los pela primeira vez no processo da fala, a comunicação verbal seria quase impossível”. (Bakhtin, 2003).

Tais enunciados, por sua vez, são caracterizados por três elementos: *conteúdo temático*, o que é e o que pode tornar-se dito através do gênero; *construção composicional*, estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; e, *estilo*, configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor, ou seja, conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto. (Bakhtin, 2003)

É através dos gêneros, consciente ou inconscientemente que nos comunicamos, que produzimos e compreendemos enunciados, cotidianos ou não. O que gera a escolha do gênero a ser utilizado são as condições específicas de cada campo da comunicação verbal, e a característica estrutural de gênero é limitada de acordo com as trocas verbais dos participantes envolvidos.

Contudo, a relativa estabilidade desses enunciados é aspecto de fundamental importância. Os gêneros são passíveis de mutação ou adequação, seja através do contato com

outra cultura, diálogo entre textos, discursos ou quaisquer dos fatores com que a língua se relaciona diretamente.

Assim, os gêneros devem ser considerados como meio social de produção e recepção do discurso, cuja noção, para Bakhtin, diz respeito ao produto da atividade linguageira, oral ou escrita. Numa leitura da obra bakhtiniana sob a perspectiva de Bonini (2001), temos que o termo “discurso” não é claramente definido por Bakhtin, mas a interpretação do discurso como produto do ato individual pode ser destacada em trechos como este: “o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma”. (Bakhtin, 2003, p. 293).

E para que seja possível classificar determinado enunciado como pertencente a um ou outro gênero, é necessário verificar suas condições de produção, recepção e circulação. Os gêneros existem em função do papel social que desempenham, caso se modifiquem as condições necessárias à sua produção, um mesmo enunciado pode passar a ser classificado como outro gênero. Isto é, um gênero só existe como uma das possibilidades no processo de linguagem/comunicação de determinada sociedade.

Dessa forma, conhecer certo gênero significa dominar estratégias de conduta, regras, seleção vocabular, estrutura de composição, competência sócio-comunicativa dos participantes envolvidos, etc. Essas estruturas formais e temáticas vão sendo aprimoradas com o tempo, à medida que o falante passa a dominar o gênero em questão.

Devido à enorme complexidade ao se tentar definir ou limitar o conceito de gêneros, Bakhtin propôs dividi-los em *gêneros primários* (simples) e *gêneros secundários* (complexos), os quais, por sua vez, surgem em condições de convívio cultural mais complexo e relativamente muito organizado, sendo predominantemente, mas não exclusivamente, escritos.

Assim, pode-se dizer que os gêneros primários são constituídos por situações de comunicação cotidiana nas relações humanas, fazem um uso mais imediato da linguagem por sua informalidade e espontaneidade. Os secundários, por sua vez, estão relacionados a esferas públicas e mais complexas da interação social (Koch, 2002), muitas vezes mediada pela escrita e apresentando uma forma composicional monologizada, sorvendo e transmutando os gêneros primários.

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios... (Bakhtin, 2003).

Um bom exemplo do fenômeno da transmutação dos gêneros primários pelos secundários seria uma carta ou um diálogo cotidiano quando inseridos, por exemplo, num romance. Desvinculam-se da realidade comunicativa imediata, conservando apenas seu significado, deixa de ser uma atividade verbal do cotidiano e passa a ser uma atividade mais complexamente elaborada. Então, temos a mesma matéria sendo tratada de diferentes maneiras, apresentadas em diferentes graus de elaboração e complexidade.

Outro conceito bakhtiniano muito utilizado em relação às questões de gênero textual é o de dialogismo. Para Bakhtin, a consciência individual se constrói na interação, dialogicamente, a produção de enunciados se dá num contexto de duplo movimento, como réplica ao já-dito e sob o condicionamento da réplica ainda não-dita, mas já solicitada e prevista. (2003).

Dessa forma, podemos perceber como essa visão bakhtiniana se afasta da concepção de texto acabado, fechado em si mesmo e vem reforçar tudo o que foi dito até aqui sobre os gêneros discursivos construídos na interação. O dialogismo abrange várias relações, a que acontece entre os interlocutores, relações do texto com outros discursos ou textos, do

texto com o contexto porque considera-se indissolúvel o vínculo entre linguagem e vida real. A já citada estabilidade dos enunciados é ameaçada constantemente por forças de caráter social, cultural e até individual. Embora haja regularidade, os gêneros são de natureza mutável e essa possibilidade de mudança e adaptação é essencial para a construção da noção de gênero.

Com relação ao conceito de dialogismo, Bakhtin esclarece também que todo enunciado se constrói para ir ao encontro de uma resposta, que seria a compreensão responsiva ativa. Esta, no entanto, não precisa necessariamente ser convergente com o enunciado, ao contrário, pode opor-se, confirmá-lo ou refutá-lo, apoiá-lo, lutar contra ou a favor. O essencial é que necessita contar com ele de algum modo, não se desprende do enunciado que a motivou.

Deste modo, seja pela fala ou pela escrita, todo enunciado se dirige à atividade do outro, todo enunciador tem em vista um destinatário. E é baseado na possível resposta desse destinatário que o emissor seleciona os recursos lingüísticos a serem utilizados (p. 326). Neste ponto, há uma clara aproximação das teorias de Bakhtin e Swales, visto que ambos defendem que os gêneros orientam-se pela intenção comunicativa do texto. “A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade de escopos intencionais daquele que fala ou escreve” (Bakhtin, 2003).

2.2. Uma contribuição sócio-retórica

Ao lado da teoria bakhtiniana, baseamo-nos no modelo sócio-retórico de John M. Swales, que também considera a construção do conceito como um componente lingüístico e social, como um substrato da interação via competência enunciativa. (Bonini, 2002).

Swales se mantém fiel à abordagem apoiada em uma análise lingüística que revela muito da construção do texto e das práticas sociais que determinam as escolhas lingüísticas

que o configuram. Pode-se dizer então que, para o autor, essa abordagem tem bastante relevância para o ensino, visto que a conscientização lingüística torna o ensino-aprendizagem mais eficaz.

Com Swales, podemos perceber a inserção do termo “texto” segundo a visão anglo-saxã e a teoria lingüística de modo geral. Os gêneros textuais são caracterização do texto, o qual, por sua vez, pode ser definido, segundo Bonini (2002), como um conjunto de elementos lingüísticos que detém caráter de totalidade comunicativa em função de fatores lingüísticos, semânticos e pragmáticos. Podemos afirmar, portanto, que, para Swales, o texto deve ser visto em seu contexto e não pode ser completamente entendido e interpretado apenas por meio de uma análise de elementos lingüísticos. Daí a importância do estudo dos gêneros, pois esse domínio depende de conhecimentos além daqueles relevantes ao próprio texto, ferramenta essencial para quem trabalha com textos em situações profissionais, por exemplo. (Hemais & Biasi-Rodrigues, 2005)

Swales chama a atenção para a falta de clareza do conceito de gênero e cita como um dos problemas relevantes o fato de se resumir o gênero a uma fórmula textual, o que o torna improdutivo para o ensino. Na verdade, para o autor, os gêneros teriam um valor sócio-cultural na medida em que atendem às necessidades sociais e espirituais dos grupos sociais, sendo de suma importância para o pesquisador perceber como a comunidade entende os gêneros. Para embasar tais opiniões, Swales considera, por exemplo, o *folclore* e a importância que é dada à permanência da forma; os *estudos literários* e o destaque dado à sua não-estabilidade; a *lingüística* e a resistência de muitos à utilização do termo *gênero*, por associá-lo à literatura; e os *estudos de retórica*, considerando-se seu interesse pela classificação dos diversos tipos de discurso; cada qual, para o autor, categorizado de acordo com o elemento que recebe maior destaque no processo comunicativo.

A partir desses campos de estudo, Swales formula sua própria definição de gênero, visando sempre o ensino:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha focado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares dos gêneros demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é realmente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém normalmente precisam de validação adicional. (Swales, 1990, p. 58)

Essa conceituação aponta claramente que o principal traço definidor de gênero para o autor, nessa obra de 1990, é o **propósito comunicativo** compartilhado pelos membros da **comunidade discursiva** na qual o gênero é praticado. A análise de gêneros feita sob o ponto de vista do autor operacionaliza mais radicalmente que outros enquadres a relação entre a identidade do texto e seu ambiente originário, ao formular o conceito de comunidade discursiva como uma contraparte do conceito de gênero textual. Dentro dessa perspectiva, como salienta Bonini (2001), “o gênero é um elemento da comunicação de uma comunidade discursiva, caracterizando-a e sendo caracterizado por ela”.

Assim, os gêneros textuais têm base em rituais comunicativos de um grupo de interlocutores, definidos como “**comunidade discursiva**” e podem ser identificados a partir de eventos comunicativos dessa comunidade. Aliás, o conceito de comunidade discursiva discutido por Swales parece-nos extremamente importante para um estudo mais embasado acerca dos gêneros, sendo este um dos pontos mais relevantes da contribuição sócio-retórica do autor. Comunidade discursiva define-se, portanto, como um grupo de indivíduos que

atuam comunicativamente a partir de um tópico de referência, ou de um conjunto restrito deles, mediante propósitos compartilhados e uma linguagem comum estruturada nessa atividade.

Vale considerar aqui que, para participar de uma comunidade discursiva, há que se dominar razoavelmente os gêneros que ela detém. Assim, para Swales (1990), um gênero textual reflete os padrões de interação próprios de uma comunidade discursiva, no sentido de que representa eventos comunicativos a partir dos propósitos compartilhados entre os indivíduos participantes. As manifestações de um gênero decorrem de sua convencionalização dentro da comunidade discursiva, ao adquirir função, posicionamento e uma forma característica.

Deste modo, *gênero* e *comunidade discursiva* são conceitos-chave em Swales. Para o autor, um evento comunicativo compreende “não somente o discurso e seus participantes, mas também o papel desse discurso e o ambiente de sua produção e recepção, incluindo suas associações históricas e culturais” (1990, p. 46). A noção de comunidade discursiva, por sua vez, como já mencionado, diz respeito àqueles que trabalham usualmente ou profissionalmente com um determinado gênero e que, deste modo, têm um maior conhecimento de suas convenções (p. 54). Uma das condições essenciais para fazer parte de uma determinada comunidade discursiva é, portanto, dominar razoavelmente os gêneros que ela detém, é ser capaz de manejar as convenções comunicativas e pragmáticas dessa comunidade.

Ao longo de sua trajetória de pesquisa, o próprio Swales revisitou seus conceitos-chave, começando por questionar o conceito de comunidade discursiva (Swales, 1998), admitindo ser o mesmo problemático, embora relevante. Os problemas apontados pelo autor relacionam-se à abrangência do conceito, questionando-se sua aplicação a determinados contextos ou ambientes; e à circularidade, ou seja, a definição do discurso pela comunidade e

vice-versa – quanto a isso o autor argumenta que nem toda comunidade é discursiva (visto que pode estar unida por um mesmo tópico de interesse, mas não compartilhar os mesmos propósitos) e nem todo discurso se encaixa em determinada comunidade. Vale comentar aqui que o autor já havia se preocupado anteriormente em rediscutir o conceito, como no artigo intitulado *Genre and engagement* (1993), questionando se essa noção de comunidade seria de fato um construto social consistente ou apenas uma metáfora. Contudo, mais tarde (1998) o autor conclui seu trabalho de reescrita dessa teoria, defendendo que o conceito de comunidade discursiva, apesar de sua complexidade, mantém-se válido para compreendermos a natureza social do gênero.

Ao lado de Askehave (Askehave & Swales, 2001), Swales revisita a questão da centralidade do propósito comunicativo na definição do conceito de gênero, o qual vinha sendo visto desde sua definição em 1990, como um dos principais critérios para a conceituação e categorização dos gêneros textuais. Entretanto, o propósito comunicativo mantém-se ainda hoje presente nas principais abordagens de gênero, especialmente nos trabalhos voltados à aplicação pedagógica, apesar de se considerar agora a maleabilidade dos gêneros, a multiplicidade de objetivos possíveis, as variações culturais de nomenclatura e o fato de os propósitos nem sempre serem muito claros.

Nesse sentido, ressaltamos que, embora seus conceitos básicos tenham sido revisitados, Swales acaba por reafirmar sua validade e relevância, mantendo-os como concepções-chave em seu quadro teórico. Isso justifica sua ampla utilização em diferentes perspectivas de pesquisa, notadamente no contexto de ensino-aprendizagem de língua, razão pela qual julgamos importante explorá-los neste trabalho.

2.3. A abordagem da Escola de Genebra

A opção pela linha teórica da Escola de Genebra – formada por pesquisadores do Departamento de Didática de Língua da faculdade de Psicologia e Ciências da educação da Universidade de Genebra, principalmente Bronckart, Dolz e Schneuwly – se faz pelo fato de seus trabalhos acerca dos gêneros apresentarem, ainda que baseados numa concepção bakhtiniana dos gêneros, uma concepção pedagógica, ou seja, voltada para o ensino de língua.

Dolz & Schneuwly (1996/2004) entendem que a perspectiva do interacionismo social fornece um quadro interpretativo interessante para a compreensão de problemas que envolvem a aprendizagem, uma vez que se considera a ação recíproca dos membros que constituem uma comunidade:

O fato de pertencer a uma **comunidade de interpretação** das unidades de representação permite a compreensão e a antecipação das atividades de outrem: permite, igualmente, a modificação de seu próprio comportamento, levando-se em conta o **ponto de vista do outro**. (Dolz & Schneuwly, 1996/2004, p. 46, grifos nossos).

Contudo, Dolz & Schneuwly não acreditam que a aprendizagem possa se dar “naturalmente”, só pela exposição do aprendiz a contextos diversos de interação, sem que haja intervenções intencionais dos professores. Tal conceito é complementado por Dolz (Dolz & Schneuwly, 1996/2004), num outro texto, em que o autor defende a necessidade de se instrumentalizar o aprendiz para que ele possa desenvolver a sua autonomia, aprendendo a descobrir, com os colegas, as determinações sociais das situações de comunicação e o funcionamento das unidades lingüísticas no quadro de seu uso efetivo.

Para que se possa confrontar o aprendiz com modelos de práticas de linguagem que estão disponíveis no mundo social e para dar-lhe a oportunidade de reconstruir essas práticas e delas se apropriar, o professor precisa trabalhar com a noção de gênero:

O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade (Dolz & Schneuwly, 1996/2004, p. 51).

O gênero, considerado um **megainstrumento** por implicar a construção de instrumentos menos complexos nele envolvidos, tanto em termos da linguagem quanto do pensamento, necessários tanto para a compreensão quanto para a produção de textos, configura-se como uma ferramenta poderosa no ensino-aprendizagem de línguas, capaz de conferir aos professores um grande poder de atuação e sua apropriação é mecanismo fundamental de socialização.

Para atender a esse objetivo de favorecer a promoção dos alunos a um nível de melhor domínio dos gêneros e das situações correspondentes, os autores sugerem cinco agrupamentos de gêneros: *da ordem do narrar, do relatar, do expor, do argumentar e do descrever ações* (para Rojo, 2002, p. 35, “instruir/prescrever”), conforme quadro a seguir. Definidos os agrupamentos, os autores também sugerem como elaborar a progressão dos gêneros, defendendo um processo de ensino-aprendizagem contínuo e em espiral, de modo que cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis de escolaridade, conforme quadro abaixo:

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidade de linguagem dominantes</p>	<p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p>
<p><i>Cultura literária ou ficcional</i> Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa de música <i>sketch</i> ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada</p>
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia <i>curriculum vitae</i> ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar</p>	<p>textos de opinião diálogo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação</p>

<p>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>deliberação informal debate regrado assembléia discurso de defesa (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...</p>
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...</p>
<p><i>Instruções e prescrições</i> Descrever Ações Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...</p>

Vale ressaltar aqui que os agrupamentos apresentados por Dolz & Schneuwly são uma proposta provisória para o ensino que, por mais que tenham sua contribuição reconhecida, não devem ser considerados como uma seleção definitiva dos gêneros.

Levando-se em conta o caráter intermediário e integrador dos gêneros, não se pode perder de vista que a situação na escola é muito particular porque o gênero em sala de

aula não é apenas instrumento de comunicação, mas também objeto de ensino/aprendizagem, o que torna a realidade da sala de aula algo relativo. Segundo os autores, os propósitos pedagógicos afetam, de modo decisivo, toda forma de comunicação que se realiza no espaço escolar: “O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do ‘como se’, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (Schneuwly e Dolz, 1997/2004, p. 76).

Dolz e Schneuwly tratam ainda da nomenclatura tradicionalmente utilizada no trabalho com textos feitos em sala de aula. Para os autores, a noção de tipo é generalizada, não permite evidenciar as especificidades e propriedades intrínsecas, mas preconiza formas globais nem sempre compartilhadas pelos textos classificados. Os autores comentam ainda que na abordagem textual baseada em textos escritos canônicos e potencialmente normalizadora e gramatical, faz-se a abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura desses textos, gerando uma leitura apenas de extração de conteúdo.

Diante disso, existe a possibilidade de que a comunicação desapareça quase por completo e o gênero acabe sendo tratado apenas como forma lingüística. De acordo com essa tradição, são principalmente os gêneros escolares que servem de referência para a progressão na escola, em especial no “ensino” de redações, como o que se faz a partir das tradicionais “descrição, narração e dissertação”.

Há, ainda, quem veja a escola como um autêntico lugar de comunicação, utilização e produção de textos, prevalecendo, assim, os gêneros escolares nascidos naturalmente da situação de comunicação escolar. O gênero não é descrito, nem ensinado ou tematizado como forma particular que toma um texto, mas aprendido pelas práticas de linguagem próprias ao universo da escola.

Num outro tipo de abordagem, nega-se a especificidade da comunicação na escola, como se houvesse uma continuidade absoluta entre as situações exteriores à escola e

as práticas que se desenvolvem internamente. Priorizam-se os textos autênticos. O objetivo é promover situações que conduzam ao domínio do gênero, como o mesmo funciona nas práticas de linguagem de referência, de forma a levar o aluno a responder às exigências comunicativas com as quais é confrontado.

Dolz e Schneuwly (2004) propõem uma reavaliação desses três tipos de procedimentos, considerando que todo gênero trabalhado na escola atende a objetivos precisos de aprendizagem, sendo extremamente necessário dominá-los para melhor compreendê-los ou produzi-los, na escola ou fora dela. Além disso, deve-se desenvolver capacidades que permitam transferir os conhecimentos adquiridos para outros gêneros. Com o gênero funcionando num lugar social diferente das práticas de linguagem de referência, passará obrigatoriamente por uma transformação:

Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (Schneuwly e Dolz, 1997/2004, p. 81)

É com base nesse fato de que o gênero introduzido na escola será sempre uma variação do gênero de origem que os autores propõem a elaboração de modelos didáticos, tentando articular de forma coerente os saberes teóricos produzidos por especialistas, as capacidades dos alunos, as finalidades da escola e os objetivos de ensino-aprendizagem visados.

Para a construção de um modelo didático do gênero, que defina claramente, para o professor e para o aluno, o objeto que está sendo ensinado, naturalmente o primeiro passo deve ser identificar os gêneros existentes na sociedade. Para isso, podemos partir de gêneros reconhecidos e nomeados socialmente. No entanto, tal nomeação não se aplica a um grande número de gêneros, segundo Bronckart (2003, p. 138): “mesmo sendo intuitivamente

diferenciáveis, os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva”. Isso ocorre por diversas razões: (i) os gêneros são em número ilimitado, do mesmo modo que as atividades de linguagem de que procedem; (ii) os critérios de classificação, tais

como finalidades, questão social específica, conteúdo temático, suporte mediático etc., estão em constante interação; (iii) a classificação não pode se basear no único critério facilmente objetivável (porque mais facilmente observável) que são as unidades lingüísticas. Além disso, o autor chama a atenção para o fato de os gêneros se modificarem constantemente de acordo com a evolução das questões sociocomunicativas.

Segundo Bronckart (2003), a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades humanas, funcionando, portanto, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual.

Em Bronckart (2003) encontramos subsídios importantes para a identificação e caracterização dos gêneros através da análise da *situação de ação de linguagem*, definida como um conjunto de representações sobre os mundos formais (físico, social e subjetivo), que, internalizadas pelo agente, são por ele mobilizadas diante da necessidade de empreender uma intervenção verbal, de produzir um texto oral ou escrito. A noção de “ação de linguagem”, por sua vez, é responsável por integrar os parâmetros do contexto de produção e conteúdo temático.

Os fatores que constituem o contexto de produção podem ser agrupados em dois planos: **contexto físico**, como o local, o momento de produção, o emissor e o receptor e **contexto sócio-subjetivo**: instituição social onde se dá a interação, papel social do enunciador e do receptor e objetivo(s) ou efeito(s) que o produtor quer atingir em relação ao destinatário

(Bronckart, 2003, p. 93 e 94). Quanto ao **conteúdo temático**, as informações que o constituem são também representações construídas pelo agente-produtor, variantes em função de sua experiência e nível de desenvolvimento e que sofrem necessariamente uma reestruturação quando mobilizadas em um texto (p. 97 e 98).

Ao descrever esses parâmetros de uma ação de linguagem, Bronckart não pretende oferecer um modelo fechado, mas, em suas próprias palavras, “uma base de orientação” a partir da qual o agente-produtor deve fazer suas escolhas e tomar decisões: “o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera” (2003, p. 101).

O que mais nos interessa em Bronckart é a articulação entre um trabalho de análise das propriedades da textualidade e um exame das condições externas de toda produção de linguagem. Embora Bronckart não apresente modelos propriamente didáticos, seu quadro teórico e metodológico, aliado às sugestões de tratamento dos gêneros elaboradas por Dolz & Schneuwly, é estreitamente relacionado ao processo de ensino/aprendizagem de línguas.

2.4. A noção de gênero no contexto brasileiro

Muitos são os autores que desenvolveram suas teorias a respeito dos gêneros a partir das idéias bakhtinianas, percebe-se sua influência, ora de forma indireta, apenas pelo diálogo estabelecido com seus textos, ora de forma direta, através de citações. Entretanto, percebemos também uma preocupação desses autores em relacionar diretamente a teoria de Bakhtin ao contexto educacional, visto que, apesar da relevância para a área, Bakhtin não tenha tido esse propósito.

Como já dissemos anteriormente, esta pesquisa não pretende ser pioneira, ao contrário, pretende, sim, dialogar com outros trabalhos já existentes, principalmente com

aqueles que estão voltados diretamente para nossa realidade. Por isso, esta seção se destina a mesclar autores do contexto brasileiro e suas teorias, mostrando pontos comuns ou divergentes, os quais possam estruturar nossas afirmações e responder nossas perguntas de pesquisa. Para isso, percorremos o que há de mais relevante no mercado editorial com relação aos gêneros textuais e pudemos observar que muito tem sido feito para que esses conceitos razoavelmente novos sejam bem esclarecidos de modo a contribuir efetivamente para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Segundo Marcuschi (2005), não é possível se comunicar verbalmente sem que se utilize um *gênero* ou *texto*. Um mesmo texto pode pertencer a dois gêneros se publicado, por exemplo, em suportes diferentes. O mesmo artigo científico publicado numa revista especializada ou num jornal teria objetivos e repercussão diferentes. Seria o mesmo texto, mas não o mesmo gênero. Além disso, costuma-se confundir gêneros textuais e tipos textuais e, segundo Marcuschi (2005), muitos estudiosos preferem uma definição mais técnica e precisa ao definir gênero e tipo, por isso, faz-se extremamente necessária uma conceituação bastante clara. Descrição, narração, dissertação, por exemplo, são tipos textuais. Num mesmo gênero, podem ocorrer diferentes tipos textuais, uma carta, por exemplo, pode conter trechos narrativos, descritivos e dissertativos, além de outros tipos textuais.

Porém, é muito comum ouvirmos falar do “gênero dissertação”. Não *dissertação* de Mestrado, já que essa sim é um gênero, mas dissertação como sinônimo de qualquer texto argumentativo e impessoal, como os tradicionalmente pedidos em vestibulares⁵. Isso se deve à utilização por um longo tempo da tipologia tradicional, que considera os gêneros literários e a simplória classificação *narração*, *descrição*, *dissertação* para os gêneros não-literários.

⁵ Atualmente, tem-se observado uma modernização da produção de texto nos vestibulares, além de virem contextualizadas, as propostas sugerem diferentes gêneros e tipos textuais a serem utilizados, e, algumas delas, propõem, inclusive, uma sugestão de suporte, objetivos ou público-alvo.

Para acabar com as confusões entre os conceitos de gênero e tipo, seguimos uma conceituação adotada por Marcuschi (2005, p. 22-23) e similar à proposta por Swales e Bronckart, ambos já mencionados neste trabalho:

i. Usamos a expressão tipo textual para designar numa espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Abrangem categorias como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

ii. Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Além disso, não se apresentam em número reduzido como os *tipos*, os gêneros são inúmeros.

Segundo Marcuschi (2005), a referência teórica que dá suporte às classificações de gêneros atualmente tem sido a classificação de Bakhtin, já citada nesta pesquisa, em que o autor enquadra os gêneros em duas classes: os *gêneros primários* (conversa oral cotidiana e carta pessoal, por exemplo) e os *gêneros secundários* (romance, teatro, discurso científico, por exemplo). Os gêneros textuais situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem, caracterizando-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. Assim, pode-se considerar que os gêneros são de difícil definição formal e devem ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos.

No entanto, apesar da caracterização de tipos e gêneros adotada por Marcuschi, o autor nos lembra de que os gêneros, por serem quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer como o que ocorreu com a narrativa épica, por exemplo.

As variações de estratégias de estruturação, meios e objetivos são responsáveis por diferenciar gêneros próximos como uma conversa face a face e um telefonema. E a

manutenção da identidade de cada gênero acontece independentemente de sua origem em gêneros mais antigos, mais característicos em outras épocas, como o que se dá, por exemplo, na relação entre o *e-mail* e a *carta pessoal* ou o *bilhete*. O *e-mail*, apesar de ter sua origem na *carta pessoal* ou *bilhete*, apresenta peculiaridades em sua estruturação, aspecto formal, etc.

Assim, por mais que os gêneros apresentem características lingüísticas peculiares e essenciais para a sua identificação, são as atividades sócio-discursivas que os situam ou não em determinados gêneros. Dessa forma, torna-se impossível compor uma lista fechada (pronta) de todos os gêneros existentes. Então, podemos afirmar que, quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística, e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

3. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Além das teorias lingüísticas que focalizam a noção de gênero textual, visto que esta pesquisa avalia o tratamento que os gêneros têm recebido nos livros didáticos, também reuniremos aqui algumas teorias a respeito da elaboração e avaliação do material didático de Língua Portuguesa disponibilizado à rede de ensino.

Para isso, procuramos não somente os textos científicos de análise do assunto, como também suportes oferecidos pelos próprios livros didáticos aos professores, e, ainda, o *Guia de livros didáticos* disponibilizado pelo MEC com o objetivo de direcionar a escolha do material a ser trabalhado, o Programa Nacional do Livro Didático, identificado como PNLD.

O Programa Nacional do Livro Didático é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e seus objetivos básicos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. Realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental. A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o Programa desenvolve, desde 1996, um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, coordenado pela COMDIPE (Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos) da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF) do Ministério da Educação. (Rojo e Batista, no prelo)

Segundo Rangel (2005, p.14), independentemente do ponto de vista particular deste ou daquele especialista, podemos dizer que o PNLD:

estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LDP⁶, perspectivas estas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma.

Ainda conforme o autor, se observarmos o conjunto de princípios e critérios que têm orientado a avaliação feita pelo PNLD, perceberemos tratar-se de um fruto legítimo,

⁶ Leia-se Livro Didático de Português.

ainda que tardio, da “virada pragmática” no ensino de língua materna. Essa “virada pragmática” seria a brusca mudança na concepção do que seja “ensinar língua materna”, determinada por um conjunto articulado de orientações teóricas e metodológicas surgidas nas concepções tanto de ensino quanto de linguagem neste meio acadêmico.

Para Rangel (2005, p. 18), o ensino de língua materna como o vemos hoje é uma síntese de respostas possíveis e legítimas aos questionamentos combinados das ciências da aprendizagem e da linguagem ao que se convencionou chamar de “ensino tradicional”.

Quanto às observações sobre LDs, faz-se necessário iniciarmos nossa discussão refletindo sobre a importância do livro didático no contexto de sala de aula e de seu peso para o mercado de livros no Brasil. Assim, vale ressaltar que os LDs não raro correspondem à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos (Almeida Filho, 1994; Kleiman, 1992; Souza, 1995 *apud* Coracini, 1999). O LD constitui-se, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras, segundo Bezerra (2005, p.35).

Desde a década de 60, segundo Rojo & Batista (no prelo), estudos e investigações sobre a produção didática brasileira vêm denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros, seu caráter ideológico e discriminatório, por exemplo. Devido a tudo isso, muitas teorias têm se desenvolvido desde então, o que nos proporciona hoje uma gama de textos acerca dessas discussões. Entretanto, na maioria das vezes, o que encontramos são textos que em sua introdução fazem menção crítica aos LDs e, em seguida, propõem critérios para a escolha do material, estratégias e técnicas motivadoras e comunicativas. Assim, deparamo-nos com poucos artigos que realmente visam a analisar os livros didáticos (Coracini, 1999).

É muito recorrente a crítica à metodologia tradicionalmente adotada nos LDs, aquela que privilegia a forma, as unidades gramaticais, a fixação de estruturas, enfim, a

metodologia estruturalista. Isso ocorre porque há atualmente uma repulsa às formas passivas de aprendizagem em detrimento das propostas alternativas que utilizem os mais diferenciados recursos para praticar aprendizado ativo, e que levem em conta, ao mesmo tempo, o que é relevante para o aprendizado de determinado conteúdo e o que é atraente aos alunos dentro de suas experiências cotidianas. Tal trabalho não deve constituir privilégio do ensino de línguas, ao contrário, deve incluir-se nas mais variadas disciplinas, visto que as novas teorias para o ensino/aprendizagem de leitura e escrita acreditam ser esta uma tarefa não exclusiva do conteúdo ou do professor de Língua Portuguesa.

Dessa forma, seria mais fácil chegar à construção de um leitor mais crítico, o qual pudesse questionar não apenas o conteúdo do texto, mas sua relevância, sua intencionalidade (ou a do autor), o suporte que o veicula, e até sua adequação ao público a que se destina.

Há também que se preocupar com o modo como essas propostas atraentes e inovadoras têm sido incorporadas ao LD, principalmente no que diz respeito aos LDs de Língua Portuguesa, alvo desta pesquisa, visto que os limites entre o efetivo trabalho a partir dos gêneros textuais e a utilização dos mesmos como meros pretextos para a repetição de “fórmulas tradicionais” podem parecer menos relevantes aos olhos de quem não está teoricamente embasado.

O *Guia do Livro Didático* do PNLD intenta garantir que o LD disponibilizado à escola pública irá realmente contribuir para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna no ensino fundamental, de acordo com o que vem definido em documentos como os PCN (Rangel, 2005), após a já citada “virada pragmática”. A partir daí, a Avaliação⁷ procura verificar se o livro:

- oferece ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto, de tal forma que a coletânea seja o mais possível representativa do mundo da escrita;

⁷ Avaliação oficial sistemática feita pelo PNLD.

- prevê atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir;
- ensina a produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprios da textualização;
- mobiliza corretamente a língua oral, quer para o desenvolvimento da capacidade de falar/ouvir, quer para a exploração das muitas interfaces entre oralidade e escrita;
- desenvolve os conhecimentos lingüísticos de forma articulada com as demais atividades. (Rangel, 2005, p. 19)

Nossa pesquisa pretende julgar se tais critérios foram adotados em nosso material de análise e como se faz o funcionamento prático do trabalho a partir dessas sugestões. Além disso, poderemos por vezes sugerir algumas abordagens dentro desses padrões com o intuito de deixar claro que existem perspectivas diferenciadas e possíveis no ensino de Língua Portuguesa, seguindo esses critérios.

Encontrar os mais variados gêneros nos LDs de Língua Portuguesa pode ser algo bastante atrativo, mas se não devidamente trabalhados, os gêneros servem apenas como suporte para estudos gramaticais, por exemplo. A avaliação da qualidade desse material é algo um tanto quanto preocupante, já que, muitas das vezes, o professor de LP não está a par das teorias a esse respeito e acaba se encantando com o suposto “diferencial” de um ou outro LD.

O alvo de nossas análises são os textos veiculados pelos LDs de Língua Portuguesa e as perspectivas adotadas no seu tratamento. Por isso, devemos considerar que inúmeras são as concepções de texto, segundo Bezerra (2005, p. 35), todas resultantes de pesquisas realizadas desde o final da década de 60, no quadro da Lingüística. Tais concepções são, em geral, agrupadas em dois blocos:

as de cunho estritamente lingüístico (baseadas nos estudos estruturalistas da língua, considerando-se o enunciado – formas lingüísticas produzidas), segundo as quais o texto é um conjunto de unidades lingüísticas (palavras, frases, períodos e parágrafos) que encerram um sentido; e as de cunho sócio-pragmático (baseadas nos estudos de lingüística textual, pragmática, semântica, sociolingüística, análise do discurso e outros, considerando-se a enunciação e o enunciado), segundo as

quais o texto é uma unidade de sentido estabelecido entre leitor/autor, na modalidade escrita da língua, e entre locutor/interlocutor, na sua modalidade oral, envolvendo conhecimentos comunicacionais, estando aberta a várias interpretações (mas *não a todas*). Bezerra (2005, p. 35)

Essas concepções de textos muito contribuem para uma avaliação sobre os gêneros textuais nos livros didáticos, visto que, com a nova concepção – a qual considera o texto como unidade lingüístico-pragmática, organizada com base em critérios de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade e outros – a variedade de textos nos LDs passa a ser algo marcante, segundo Bezerra (2005). E a partir desses critérios citados é que se organiza um bom trabalho com gêneros textuais; assim, é de suma importância que a perspectiva adotada pelo LD privilegie essa concepção ao optar por um trabalho com gêneros textuais.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é que cada aluno se torne capaz de interpretar os diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. Como já mencionado nesta pesquisa, o conceito de gênero adotado pelos PCN está baseado na teoria bakhtiniana de que gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, determinados historicamente e disponíveis na cultura. Assim, podemos concluir que o efetivo trabalho com gêneros textuais vem ao encontro da concepção de texto como unidade lingüístico-pragmática e confirma a importância dos seus critérios, daí ser tão marcante num livro didático de LP sobre essa concepção a presença dos variados gêneros.

Contudo, os gêneros existem em números quase ilimitados, variando em função da época e da cultura, por exemplo, de modo que mesmo que a escola se propusesse a tratar de todos, não seria possível. Nesse ponto, aproveitamos para citar a importância de uma boa avaliação e seleção textual para a composição do LD. Não basta que o livro didático esteja

repleto de textos, há que se optar pelos gêneros relevantes a determinado momento social, grupo etário e conteúdos relacionados. E que isso seja feito considerando não apenas o ato de produção escrita, mas também a oralidade, principalmente, segundo os PCN (1998), em usos públicos da linguagem.

Para facilitar o direcionamento desse trabalho com textos a partir da noção de gêneros, os PCN (1998) propõem um agrupamento de gêneros buscando relacioná-los à realidade e capacidade de leitura e produção textual durante o Ensino Fundamental, como podemos observar nos quadros a seguir:

Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos		
	Linguagem oral	Linguagem escrita
Literários	<ul style="list-style-type: none">• cordel, causos e similares• texto dramático• canção	<ul style="list-style-type: none">• conto• novela• romance• crônica• poema• texto dramático

De imprensa	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento 	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
De divulgação científica	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra 	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico(nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
Publicidade	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda 	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos		
	Linguagem oral	Linguagem escrita
	<ul style="list-style-type: none"> • canção 	<ul style="list-style-type: none"> • crônica

Literários	<ul style="list-style-type: none"> • textos dramáticos 	<ul style="list-style-type: none"> • conto • poema
De imprensa	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • entrevista • debate • depoimento 	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
De divulgação científica	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate 	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Além disso, os PCN também tratam de uma outra perspectiva para que sejam inseridos os gêneros nos LDs, a de que a diversidade textual deve incitar uma heterogeneidade de tratamento didático para que não se percam grandes oportunidades de trabalho e reduzam-se os textos a meros pretextos.

Vale considerar que a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura. (PCN de Língua Portuguesa, 1998:26).

Marcuschi (2005) atenta para o fato de que o manual de Língua Portuguesa usado hoje, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, de um modo geral, não é

satisfatório, e afirma serem muitas as razões, dentre as quais o autor destaca as que considera principais: “desatualização em relação às necessidades de nossa época e a falta de incorporação dos conhecimentos teóricos acerca da língua hoje disponíveis” (Marcuschi, 2005, p. 48). O autor considera duas questões cruciais no contexto de análise dos LDs, uma relacionada à noção de língua subjacente aos LDPs e outra acerca das habilidades desenvolvidas nos mesmos.

Para Marcuschi (2005), é notável o silêncio dos autores em relação à noção de língua por eles adotada, de modo que praticamente não explicitam as bases que lhes serviram de orientação para a confecção dos manuais. Com relação às habilidades básicas a serem desenvolvidas no uso da língua, Marcuschi afirma que até pouco tempo limitavam-se a “*falar-ouvir, ler-escrever*” (2005, p. 51), mas que hoje é sabido que é necessário aprender a *ver e representar*, bem como interpolar algo entre a fala e a escrita, fazendo com que esse contínuo fique ainda mais fluido.

Apesar de nossa pesquisa não estar voltada para o trabalho de compreensão textual especificamente, nossa análise irá comentar possíveis atividades dessa natureza, por conta disso, julgamos interessante comentar algumas idéias de Marcuschi acerca do trabalho de compreensão da leitura (2005). Para o autor, o problema não reside na ausência de trabalhos desse tipo, mas na natureza do mesmo, e, além disso, identifica alguns pontos mais marcados como problemáticos, dos quais gostaríamos de destacar o que mais se relaciona com nossa perspectiva de análise: a compreensão é geralmente considerada uma simples decodificação de conteúdo; as questões de compreensão vêm misturadas com outras que não se relacionam ao assunto; é comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto, constituindo indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado; e, finalmente, os exercícios raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão/construção do sentido.

Apesar de Marcuschi, nesse texto em particular (2005), não citar nada que se relacione diretamente a uma abordagem orientada pela noção de gêneros textuais, achamos que sua proposta de compreensão textual poderia colaborar com nossa perspectiva de exploração do texto, de forma que, se as observações feitas pelo autor fossem consideradas, resultados mais satisfatórios poderiam ser alcançados, levando-se o aluno a construir conhecimentos e conceitos essenciais a um bem articulado enquadre de gêneros. Para ilustrar, citamos, por exemplo, que, se o aluno é orientado a fazer uma leitura aprofundada e atenta do texto, de modo que seja realmente capaz de assimilar pontos-chave para o seu entendimento, provavelmente estará desenvolvendo sua capacidade de perceber que certos textos apresentam características semelhantes no que diz respeito ao modo de produção, estruturação, objetivos, público a que se destina, entre outros aspectos, numa abordagem própria da exploração dos gêneros textuais.

Com relação ao processo de produção textual, o qual também está diretamente relacionado ao foco de nossa análise, citamos as idéias de Reinaldo (2005) acerca da relação entre a formulação de propostas para a produção de texto em LDP e o ato de produzir textos.

A autora retoma, para subsidiar sua discussão, alguns apontamentos teóricos por nós apresentados em nossa fundamentação, como os conceitos de tipo e gênero textual. A partir do enfoque sugerido com essas teorias e da recente inclusão nos LDPs dos diversos gêneros como objeto de leitura, Reinaldo conclui que, apesar da apresentação dos gêneros, nem sempre há orientação metodológica suficiente para a produção desses textos. Isto é, há, por exemplo, por parte dos autores de LDs, uma preocupação com a inclusão de exemplares de textos de circulação social como objeto de leitura e produção, todavia, a condição de apropriação desse modelo oferecida ao aluno é bastante limitada, dado o caráter superficial das instruções e o fato de que, geralmente, não fazem referência aos traços mais característicos do texto objeto da produção.

Com base nessas reflexões, acreditamos haver hoje uma consciência por parte tanto dos teóricos da área quanto dos autores de LD das mudanças recentemente sofridas pelas perspectivas de ensino de Língua Portuguesa e concluimos que, apesar disso, muito ainda precisa ser modificado nos LDs, visto que eles representam apenas uma tentativa de modernização das aplicações teóricas, de forma vaga e imprecisa, o que acaba por provocar uma confusão de conceitos e por impossibilitar um uso adequado desses recursos didático-pedagógicos.

4. ANÁLISE DE DADOS

4.1. Metodologia

Como já explicitado anteriormente, este trabalho se propõe a fazer uma pesquisa acerca de como têm sido tratados os gêneros textuais nos livros didáticos desde a publicação dos PCN, em 1998, os quais oficializaram aquilo que já se podia observar nas escolas desde a efetiva inserção da Lingüística no contexto acadêmico. Este capítulo se destina a analisar se os livros didáticos estão realmente abordando os gêneros textuais de forma adequada, segundo a visão que discutimos em nosso capítulo teórico. Para isso, dentre a ampla gama de livros didáticos existentes no mercado, escolhemos uma coleção indicada pelo MEC, em seu PNLD: *Português paratodos*, de Ernani Terra e Floriania Cavallette, publicado em 2005 pela Editora Scipione. As coleções são indicadas ao que hoje se denominam 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, ou seja, 5ª e 6ª, e, 7ª e 8ª séries, respectivamente.

Entretanto, essa escolha não se deu apenas por conta do PNLD, mas preocupamo-nos em optar por uma coleção que realmente estivesse sendo adotada por alguma escola, ou seja, que estivesse sendo utilizada em situações reais de ensino. A coleção *Português para todos* tem sido adotada por escolas públicas do município de Três Rios, estado do Rio de Janeiro.

Como esta pesquisa está pautada no que defendem os PCN quanto ao trabalho com gêneros, vimos por bem iniciarmos nossa análise esclarecendo o que uma boa coleção deve oferecer, segundo os mesmos.

De acordo com os PCN, “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência e a capacidade de utilizar a língua de modo variado e adequar os textos a diferentes situações de interlocução oral e escrita”. (PCN, 1998, p.21)

Assim, nos PCN, a unidade básica de ensino de língua só pode ser o texto, e não mais a análise de estratos – letras/fonemas, palavras, sintagmas ou frases – já que estes não contribuem com o desenvolvimento da competência discursiva.

A partir daí, texto é definido como algo organizado dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a um ou outro gênero. É necessário realçar que o conceito de gênero utilizado nos PCN é quase uma assimilação literal do conceito de Bakhtin, já explorado neste trabalho como uma das teorias fundamentais acerca dos gêneros.

Além das noções defendidas pelos PCN, devemos considerar também o PNLD, já que este objetiva orientar os professores. A avaliação do programa faz uma resenha crítica de cada coleção, apontando os pontos altos, mas também os pontos fracos e cita, muitas das vezes, a teoria dos gêneros. Porém, observamos que essa citação ocorre mais enfaticamente quando as teorias são bem trabalhadas. Quando o mesmo não ocorre, não se especifica muito claramente o trabalho com gêneros em sala de aula. O PNLD também analisa as seções dos livros e as propostas trazidas por cada uma delas, bem como os comentários dos autores e seu suporte teórico oferecido em manuais do professor ou assessoria pedagógica.

A coleção *Português para todos* se insere no que há de mais comum no mercado de livros didáticos de Língua Portuguesa, na média do que se pode verificar no mercado atualmente, ou seja, embora procurem apresentar propostas inovadoras, o que se percebe na prática é que não há mudanças substanciais em relação às abordagens tradicionalmente adotadas. Em sua Assessoria Pedagógica, a coleção chega a citar as teorias de Bakhtin, mas não autores mais recentes envolvidos com a teoria no nosso contexto atual ou relacionados à prática pedagógica propriamente dita.

Há menção aos PCN e sua recomendação de que as práticas educativas devem ser organizadas de modo a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de ler textos

dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Os autores mencionam igualmente que os textos devem ir além dos literários, verbais ou escritos, alegando que estamos em nosso cotidiano expostos a todo **tipo** de texto. Nesse ponto, parece-nos que não é feita uma distinção entre as noções de *tipo* e *gênero*, visto que o texto trata da teoria de *gêneros*, mas utiliza a nomenclatura *tipo*. Essa questão é um tanto preocupante, um professor cujo contato com a nova teoria não tenha sido muito claro, poderá entender que *tipo* e *gênero* são sinônimos, mas não o são, como vimos em nosso capítulo teórico. No entanto, esta observação, por enquanto, serve apenas para nos alertar quanto a uma possível confusão terminológica no decorrer da obra, será necessário verificar se a confusão de termos corresponde também a um problema conceptual.

O último ponto da *Assessoria Pedagógica* é o papel da diversidade de gêneros na obra, segundo os autores:

Nesta coleção, procurou-se proporcionar ao aluno o contato com uma imensa gama de textos. Nela, trabalha-se com uma grande diversidade de gêneros, oferecendo textos retirados de diferentes suportes e com as mais distintas finalidades, desde os textos literários aos diversos tipos de textos não-literários, incluindo orais e os não-verbais. (Terra & Cavallette, 2005)

Há, apesar da confusão terminológica recorrente, a preocupação de expor o aluno aos diversos gêneros. Mas será que apenas essa exposição é suficiente? De acordo com a *Assessoria Pedagógica* da coleção, cabe ao professor promover a ampliação do contato com essa diversidade, sugerindo ao aluno que identifique e pesquise, em seu contexto de vida, outros exemplos de textos representativos dos gêneros trabalhados. A partir do que está sendo oferecido pelo livro, será que o professor será capaz de promover este trabalho? Será que o aluno será capaz de reconhecer as variedades dos gêneros trabalhados em aula no seu cotidiano somente a partir da exposição aos mesmos textos?

Também fizemos recortes da avaliação feita pelo PNLD, segundo o qual, “a obra tem momentos desafiadores e promove discussões atuais, acentuando a relevância da interação e da reflexão no processo pedagógico; mas, em outros momentos, volta-se ao tradicional, com muitas páginas dedicadas às lições gramaticais”. (PNLD, 2005, p.206)

Apesar de apresentar uma fundamentação teórica considerada competente e consistente pelo PNLD – com o qual não concordamos neste ponto –, a fragmentação dos capítulos é apontada pelo programa como responsável por distanciar e descontextualizar as questões relacionadas aos textos. (PNLD, 2005, p.206). Essa fragmentação parece-nos o primeiro ponto a ser criticado, visto que, as unidades são subdivididas em muitas seções sem que se façam as relações realmente relevantes entre elas para que se possibilite um bom desenvolvimento do trabalho.

Cada volume da coleção é dividido em três grandes unidades temáticas, e cada uma dessas unidades divide-se em quatro capítulos, destinados a apresentar diferentes aspectos do tema em foco (PNLD, 2005, p.207).

5ª série:

- A comunicação nos dias de hoje;
- O mundo da imaginação;
- Cenas do dia-a-dia.

6ª série:

- É sério ou é brincadeira?;
- Gente, bicho, planta;
- O humor.

7ª série:

- Histórias e memória;
- Gentes de todo o mundo;

- Amor.

8ª série:

- O homem e o planeta;
- Trabalho;
- O mundo é assim mesmo?.

Há sempre uma introdução com textos verbais ou não-verbais, seguida por questões que devem permear uma breve discussão acerca do tema a ser explorado. Os capítulos são todos fragmentados em seções, que são repetidas em todos os capítulos de todas as séries da coleção.

É interessante observar que os próprios livros trazem, logo após o *Sumário*, o que os autores chamaram de *Apresentação da obra* e que constitui uma prévia de cada seção a ser trabalhada. As seções aparecem geralmente na seguinte ordem:

- *Para começo de conversa*
- *Hora do texto*
- *Gramática no texto*
- *Para além do texto*
- *Sugestões para leitura*
- *Conhecimentos gramaticais*
- *Ortografia*
- *Hora do texto*
- *A linguagem dos textos*
- *Produzindo texto*
- *Exercitando a crítica*
- *Diário de bordo*

Algumas vezes, a seção *Hora do texto* aparece mais de uma vez pelo fato de mais algum texto ser apresentado no capítulo. As seções *Gramática no texto* e *Conhecimentos gramaticais* não aparecem essencialmente em todos os capítulos na mesma ordem. Vale ressaltar aqui uma das já citadas críticas feitas pelo PNLD à coleção, a de que a fragmentação em muitas seções faz com que o foco temático se estenda muito, podendo ficar, por vezes, esquecido. Dentre as seções encontramos muita variedade de objetivo, algumas vêm apenas para inserir o texto, outras para possibilitar o exercício gramatical ou a produção textual, algumas seções são interdisciplinares ou de caráter transversal, outras ainda sugerem obras de referência.

Cada capítulo é composto por dois textos básicos, sendo que o texto principal é alvo de exercícios principalmente relacionados a questões gramaticais, principalmente relacionados à ortografia, acentuação e pontuação. Também é interessante observar que o livro sugere que algumas atividades sejam cumpridas no caderno do aluno.

De modo geral, a avaliação do PNLD conclui que:

a seleção textual da coleção revela diversidade de tipos e de gêneros textuais, distintos nos suportes e nas finalidades. O contexto social de uso é variado, assim como os temas e os subtemas que estruturam a coleção. Há textos verbais, não-verbais, mistos que circulam na mídia impressa e na internet; fotos, charges, quadrinhos, telas, mapas e outros. Também há significativa presença de textos literários na coleção... (PNLD, 2005, p.211)

Como forma de sistematizar nosso trabalho, iremos analisar apenas as seções cuja apresentação sugira um trabalho com textos. O que não significa, necessariamente, que eventualmente não poderemos citar outras seções que possam estar intimamente relacionadas ao referido trabalho, mesmo que isso não tenha sido citado na apresentação da coleção.

Além disso, tomamos o cuidado de observar as seções citadas pelo PNLD e pudemos destacar *A linguagem dos textos* como a provável responsável pelo trabalho acerca dos gêneros textuais:

O segundo texto básico do capítulo é objeto de questões (para respostas no caderno) das seções *Expressão escrita* e *A linguagem dos textos*. Esta última enfatiza manifestações da língua escrita, **cuida de gêneros textuais** e de mecanismos e processos que regulam a composição de diferentes textos, especialmente literários.

(2005, p. 208, grifo nosso)

Assim sendo, analisaremos a seção introdutória de cada capítulo, *Para começo de conversa*, cuja apresentação promete o trabalho com “textos curtos de diversos tipos e que fazem parte do dia-a-dia”, e objetiva uma “conversa” entre professor e alunos sobre o conteúdo temático a ser desenvolvido. Parece-nos importante ressaltar que quando os autores falam de “textos de diversos tipos” estão-se referindo, na verdade, a diferentes gêneros e há, como já observado anteriormente, uma clara confusão de termos. Essa seção traz, geralmente, textos não-verbais (fotos, telas etc), cartum, charge ou tirinha, ou até mesmo um trecho de poesia. Mas sempre com pouco conteúdo verbalizado, seguido de algumas perguntas reflexivas.

Esse é um ponto que muito nos interessa. Como já foi mencionado no capítulo teórico desta pesquisa, os gêneros textuais definem-se por características diversas, dentre as quais podemos destacar, para esta análise em especial, as características que se relacionam aos objetivos comunicativos e às condições de produção, circulação e recepção dos textos. Isto é, cada gênero textual se produz tendo em vista objetivos próprios, interlocutores e formas de divulgação específicos. Dessa maneira, as perguntas feitas acerca dos textos introdutórios, verbais ou não-verbais, acabam, vez ou outra, por tocar nessas questões, mesmo que não sistematicamente.

Trataremos também da seção *Produzindo texto* com o objetivo de observar as propostas feitas para a produção textual e suas relações com os demais textos e teorias textuais tratados pelo capítulo em questão. Por estar intimamente relacionada à produção textual, trataremos também da seção *Exercitando a crítica*, cujo objetivo inicial é levar o aluno a ler criticamente o texto por ele produzido, mas que, a nosso ver, trata de questões relacionadas ao real trabalho com gêneros textuais, mesmo que inconscientemente ou de forma indireta.

Além disso, se julgarmos necessário, outras seções serão abordadas. Vale lembrar que procuramos sempre unir os objetivos traçados pelos autores em sua *Apresentação da obra* e sua *Assessoria pedagógica* aos conceitos mais relevantes dessa pesquisa, na medida em que acreditamos existir um trabalho já iniciado acerca dos gêneros textuais, mas de forma inconsciente ou confusa.

A análise dos volumes contará inicialmente com um quadro enumerando os gêneros apresentados em cada capítulo e os gêneros respectivamente cobrados na seção responsável pela produção textual, *Produzindo texto*. Em seguida, contaremos com uma análise capítulo a capítulo com o intuito de avaliar as propostas de tratamento dos diversos gêneros, bem como as relações entre eles e as seções direta ou indiretamente envolvidas com a questão textual. A partir daí, buscaremos indicar os pontos positivos dos volumes e os que deixam a desejar no que diz respeito ao tratamento das teorias acerca dos gêneros textuais. Em alguns momentos, vamos propor atividades que julgamos construtivas a partir dos gêneros explorados.

Convém ressaltar aqui que muitos são os gêneros encontrados nos capítulos, mas poucos são aqueles explorados, alguns gêneros sequer são trabalhados, as capas de livros, por exemplo, apenas ilustram as sugestões de leitura, por isso nunca são citados em nossa análise. O mesmo ocorre com algumas capas de revistas e LP ou CD. O gênero verbete de dicionário

que aparece tantas vezes em nossa enumeração serve sempre à conceituação somente, não é explorado como gênero, está ali apenas para informar o significado das palavras. Também não será citado em nossa análise. Esse fato constitui uma prática comum nos LDs de língua portuguesa, os livros expõem uma gama de gêneros, mas não fazem o trabalho com esse enquadre.

4.2. Volume da 5ª série

Quadro 1: volume da 5ª série

Capítulos	Gêneros apresentados	Gêneros sugeridos na produção textual
1	foto, tela, quadrinho, gráfico, placas texto sem gênero definido, trecho de conto	cartão de aniversário
2	fotos, desenhos, anúncio ilustrado cardápio, anedota, conto, verbete de dicionário, texto de divulgação científica	cardápio
3	quadrinho, conto, texto instrucional	relato de experiência
4	fotos, comunicados, manchete, carta do leitor	notícia falada e comunicado
5	poesia, tela, conto, verbete de dicionário, conto de fadas	conto de fadas reescrito
6	telas, contos mitológicos, verbete de dicionário, árvore genealógica, fábula, poesia, trova, conto	memórias
7	ilustrações, conto, fotos, capa de livro, capa de filme, resenha de filme, entrevista, conto de ficção científica	jornal mural contendo resenha de filme com ilustrações e legendas
8	telas, poesias, quadrinho, texto informativo	poesia
9	quadrinho, fotos, letra de música, verbete de dicionário, artigo de opinião	relato e carta
10	mapas, texto de divulgação científica, fotos, texto de opinião, verbete de dicionário, quadrinho	entrevista
11	gráfico, artigo de opinião, conto, capa de livro	texto destinado aos pais, sem gênero definido
12	quadros, entrevista, conto, trecho de entrevista, texto de divulgação científica	folheto informativo

- **Capítulo 1**

No 1º capítulo do volume da 5ª série, a seção *A linguagem dos textos* traz uma proposta de definição dos conceitos de linguagem verbal e não-verbal, alguns exemplos de uso dessas formas de linguagem são citados e os textos veiculados no capítulo servem de base. Como exemplo de linguagem mista (verbal e não-verbal ao mesmo tempo), o autor utiliza o quadrinho e o gráfico, e há um modelo de cada gênero em seguida. Na seqüência, há uma atividade que propõe o mesmo trabalho com os tipos de linguagem. É na seção seguinte, *Produzindo texto*, que está focada nossa crítica. Após comentar o uso dos tipos de linguagem, supõe-se um aniversário e pede-se que o aluno crie um cartão, que deve conter, além do texto escrito, algum desenho ou ilustração. Para nós, muitas são as oportunidades desperdiçadas, mas vamos nos conter a comentar a citação do gênero cartão de aniversário como mero veículo de linguagem verbal e não-verbal. Em momento algum no capítulo o aluno teve acesso a um cartão, ou sequer foi comentado algo a respeito desse gênero. Cabe então o seguinte questionamento: por que não, por exemplo, ilustrar a seção *A linguagem dos textos* com um cartão de aniversário, já que isso seria solicitado na produção textual a seguir?

Infelizmente, esse é dos grandes problemas encontrados no LD que tentam integrar os gêneros ao seu conteúdo: é solicitada ao aluno a produção de um gênero que muitas das vezes não foi bem explorado, ou sequer apresentado formalmente. Não se pode partir da conclusão de que o aluno conheça o referido gênero pelo contato cotidiano. Espera-se que um cartão de aniversário seja do conhecimento de todos os alunos de uma 5ª série. Mas isso não quer dizer que um deles possa nunca ter visto um, ou nunca ter reparado nas características. A seção seguinte, *Exercitando a crítica*, sugere perguntas considerando, por exemplo, se a mensagem de um cartão é curta e direta, se foi transmitida com clareza e legibilidade, se o cartão indica o destinatário e o remetente, e se a ilustração feita é adequada à data em questão. Tais questões relacionam-se a um trabalho com gêneros textuais, visto que consideram características que delimitam determinado gênero, no entanto, vêm em outra seção, depois de

ter sido feita a proposta de produção, de forma dissociada, diluída demais no capítulo para que o aluno perceba as reais ligações e a importância dessas características para sua produção textual.

Um bom trabalho seria aproveitar a conceituação dos tipos de linguagem, ilustrar as diferenças com um cartão qualquer. Em seguida, desenvolver uma atividade de reconhecimento das características de um cartão, além da utilização dos dois tipos citados de linguagem. Poderíamos incluir aqui as questões relacionadas a objetivos, interlocutor-alvo, características formais, datas comuns, etc. Depois de tudo isso, aí, sim, poderíamos solicitar a produção de um cartão. Aliás, existe ainda a possibilidade de tornar isso mais próximo da realidade que é a consideração do momento em que estaria ocorrendo essa atividade. Por exemplo, se fosse perto do dia das mães, poderíamos solicitar a composição de um cartão para as mães. Caso não existisse nenhuma data prevista, como dia das mães, dos pais, do amigo ou do professor, por exemplo, poderíamos promover uma brincadeira de amigo-oculto em sala de aula e cada aluno produziria um cartão direcionado a um amigo específico, ou ainda cartões de aniversário seriam produzidos para os aniversariantes do mês ou do bimestre. Esse trabalho confirmaria o que em nosso capítulo teórico nos foi exposto nas teorias bakhtinianas de que funções e condições específicas geram gêneros específicos e de que é importante o contato com textos que circulam em nosso cotidiano para que possamos desenvolver nossa capacidade de construção/utilização/compreensão de textos. Assim, o aluno deveria ter tido contato com um cartão antes de solicitada a produção porque, como já dissemos anteriormente, conhecer um gênero significa dominar estratégias de conduta, seleção vocabular, estrutura de composição, competência sócio-comunicativa dos envolvidos.

- **Capítulo 2**

No 2º capítulo, há perguntas a respeito de um cardápio, gênero inicial do capítulo. Lugar em que o gênero é veiculado, a quem se dirige, para que serve e questões estruturais são bons exemplos de características que devem ser consideradas ao se estudar um gênero textual. No entanto, já na 1ª pergunta há um problema de nomenclatura, mais uma vez, a já citada confusão tipo/gênero. Contudo, da forma como aparece, explicitamente relacionado a um gênero, esse detalhe vem, em parte, responder a uma pergunta feita no início desta análise: não se trata de uma confusão apenas na nomenclatura, mas revela-se uma indefinição do ponto de vista conceptual. Essa observação, por sua vez, vem dar sustentação à nossa crítica relacionada ao embasamento teórico oferecido pela assessoria pedagógica, elogiada pelo PNLD e citada anteriormente como um dos pontos em que nós discordamos do programa.

Além disso, as demais perguntas que poderiam dar continuidade ao trabalho com gêneros acabam fugindo dessa perspectiva e tratando de outros assuntos completamente divergentes. O que não está restrito ao capítulo citado. Em outros capítulos também encontramos, na mesma seção, perguntas relacionadas ao efetivo trabalho com gêneros textuais que são pouco exploradas, o que nos dá a impressão de terem sido articuladas sem a real intenção do trabalho com gêneros, aleatoriamente. A seção direcionada à produção textual, *Produzindo texto*, sugere a criação de um cardápio para a cantina da escola após consulta aos colegas sobre o que eles gostariam de ver incluído. Mais uma vez, a seção *Exercitando a crítica* sugere que o aluno observe o que criou e cita pontos-chaves no trabalho com gêneros, como a divisão do cardápio em seções, a clareza na indicação de preços e quantidades de produtos, a legibilidade, a correção ortográficas e possíveis informações complementares que possam auxiliar o cliente. Como já foi mencionado no item analisado anteriormente, questões do tipo das que compõem a seção *Exercitando a crítica* estão relacionadas ao que achamos relevantes no trabalho feito a partir dos gêneros textuais. Entretanto, tal seção, segundo o esclarecimento dos autores no item intitulado *Apresentação*

da obra, tem o objetivo de submeter os textos produzidos à crítica dos colegas de classe, de acordo com alguns critérios veiculados numa espécie de roteiro. Em primeiro lugar, há na seção a proposta de releitura por parte do próprio aluno que produziu e não uma troca de textos como poderia ficar subentendido na apresentação quando da citação da expressão “crítica dos colegas de classe”. Além disso, por que fazer disso um roteiro para simples conferência? Por que não explorar como base para a produção textual, ou melhor, base para a análise do texto-chave que deveria acontecer depois da devida exposição e exploração pelos alunos? Incentivar a leitura crítica do próprio texto é algo indubitavelmente essencial para a produção textual, mas perdem-se boas oportunidades de um trabalho mais aprofundado, ao se utilizar características ligadas propriamente à construção dos gêneros textuais como simples conferência, apenas com o objetivo de detectar problemas no texto produzido.

- **Capítulo 3**

Somente no capítulo 3 do volume da 5ª série, os autores esboçam a preocupação em definir o que são textos e como se classificam. Contudo, para compor essas definições, os autores citam os tradicionais três **tipos** básicos de texto: *narração*, *descrição*, *dissertação*, e, classificam os textos como *informativos*, *opinativos* e *ficcionais*, mas não utilizam, ou sequer apresentam, a nomenclatura de gêneros textuais. O PNLD (2005), conforme já citado, diz que esta seção cuida dos gêneros textuais, mas a teoria a ser nela desenvolvida se inicia com a tipologia tradicional de redação ensinada nas escolas há anos, sem as mudanças que propõem os PCN. Além disso, as atividades propostas logo em seguida não privilegiam o trabalho com os textos, mas tratam de informações acerca das origens da língua falada e escrita. Conforme o esperado, a seção seguinte propõe a produção textual sobre o tema abordado pelos textos do capítulo – um assalto –, mas de forma muito generalizada:

Imagine que tenha ocorrido um assalto e que você tenha de relatá-lo a uma pessoa adulta que, representando você, tomará as providências necessárias com relação ao ocorrido.

Escreva dois textos em seu caderno. No primeiro, você deverá se colocar no papel de vítima; no segundo, no papel de alguém que tenha presenciado um assalto a uma outra pessoa, ou seja, nesse caso você é testemunha de um assalto. (2005, p. 48)

Como podemos observar, não se especifica o gênero, nem mesmo o “tipo”, já que essa nomenclatura é utilizada, de texto a ser produzido. Explora-se apenas, ainda que não com clareza, o papel do foco narrativo, já que cada uma das propostas exige determinado tipo de narrador. A seção *Exercitando a crítica*, como já era de se esperar, enumera perguntas sobre a adequação da linguagem, seqüência dos fatos, indicação de tempo e espaço, e caracterização de personagem. Ou seja, sugere que o aluno verifique se os elementos narrativos foram empregados da melhor maneira. Em nossa opinião, o fato do tipo textual “narração” ter recebido esse tratamento comprova que há, por parte dos autores, o privilégio das questões relacionadas aos tipos textuais. Sabemos da importância do trabalho com elementos narrativos, mas pensamos que seria mais interessante interligar essas informações a tarefas de produção textual que tenham um enquadre de gêneros.

- **Capítulo 4**

No capítulo 4, há a introdução de anúncios sobre os direitos do consumidor e sonegação de impostos. Mais à frente, há um editorial sobre embalagens maquiadas e uma carta do leitor parabenizando o jornal pelo referido editorial. A seção Hora do texto traz apenas a manchete da reportagem sobre embalagens maquiadas comentada pelo editorial. E, a seguir, há questões sobre o gênero manchete: o que seria uma manchete, se a manchete constitui uma frase, e uma solicitação de que algo que tenha chamado à atenção na manchete seja comentado. Vários gêneros textuais foram introduzidos muito superficialmente, nenhum deles explorado como poderia e, sem que se sugira qualquer relação entre eles, pede-se uma

reflexão sobre um novo gênero. De pouco adiantou a exposição dos variados gêneros, serviram apenas como suporte para se comentar o tema em questão. Até mesmo o trabalho feito com a manchete ficou muito limitado, visto que o aluno foi exposto a apenas um exemplar do gênero e mesmo assim em versão graficamente adaptada, ou seja, até mesmo a relação entre a manchete e a página do jornal foi comprometida. Dessa maneira, foi mantida a preocupação básica e pouco relevante da maioria dos autores de LD de Língua Portuguesa no Brasil: a apresentação dos variados gêneros aos alunos. Apenas apresentar não dá conta de fazer os alunos conhecerem o suficiente para lidarem com aqueles gêneros em seu cotidiano, há que se explorar suas peculiaridades.

É muito clara para nós a importância de um trabalho que privilegie também os gêneros orais, visto que os mesmos, assim como os escritos, fazem parte do nosso cotidiano, talvez, em determinados casos, até em maior escala, já que falamos muito mais do que escrevemos. Entretanto, acreditamos que uma excelente oportunidade foi perdida, já que, além dos temas comuns, os gêneros mantinham uma estreita relação entre si, todos formais e ligados à mídia escrita. Porém, apesar de estarem intimamente relacionados à mídia escrita, a proposta da seção *Produzindo texto* é de que se crie um jornal falado sobre os mesmos temas das embalagens maquiadas e direitos dos consumidores. A proposta escrita sugere que o aluno crie um comunicado informando os colegas sobre a festa junina da escola.

- **Capítulo 5**

Como mais um exemplo do tratamento dos elementos narrativos pela seção *A linguagem dos textos* – a qual, segundo o PNL (2005) cuida dos gêneros –, destacamos, no capítulo 5, o trabalho feito com o gênero contos de fada. Após serem exibidos no capítulo três textos distintos, sendo uma narrativa, um conto de fadas, e um texto didático em que o conto de fadas é definido como “um gênero bastante antigo e difundido universalmente”, a seção *A*

linguagem dos textos trata dos conceitos de narrador e personagem. Em seguida, a seção *Produzindo texto* propõe, após exposição e avaliação, a reescrita do mais belo conto de fadas, situando-o nos dias atuais. Pede-se que sejam formadas duplas para a atividade e que sejam observados alguns aspectos, como, *caracterização das personagens, composição dos lugares onde ocorrem os fatos, narração organizadas dos fatos e elaboração do suspense até o desfecho*. Isto é, pede-se que sejam observados aspectos de uma narração qualquer, mas não especificamente de um conto de fadas. Não que a proposta seja ruim, produzir textos é sempre uma boa proposta, mas já que o tema em questão era conto de fadas, por que não aproveitar para trabalhar o gênero ou pelo menos citar que fazer um conto de fadas é uma possibilidade de se criar um texto narrativo, mesclando, dessa forma, ainda que de forma indireta, os conceitos de tipo e gênero.

A seção seguinte, *Exercitando a crítica*, propõe critérios que avaliem a qualidade dos textos produzidos, a partir dos elementos narrativos já estudados. Um texto é muito mais que meros elementos estruturais. Tempo, espaço, narrador, personagens toda narrativa tem. Então, o que diferencia um conto de fadas de uma piada ou de um relato de guerra? Mesmo que não fosse comparado com os demais gêneros que utilizam o mesmo tipo textual – a narração – o conto de fadas deveria ter sido mais bem explorado já que possui características bem definidas. Do nosso ponto de vista, já que foi solicitada uma reescrita do gênero conto de fadas, deveria ter sido proposto na avaliação que o aluno observasse ao menos se, o novo texto manteve os aspectos mais relevantes da história escolhida. A mudança temporal poderia fazer-se perder certas características como a idealização das mocinhas e seus príncipes, ou a maldade inescrupulosa da bruxa ou da madrasta má.

- **Capítulo 6**

No capítulo 6, a seção *Produzindo texto* apresenta um texto informativo escrito pelo autor do texto principal acerca de características existentes nos textos veiculados anteriormente no capítulo. A seguir, o autor propõe que os alunos conversem com os familiares sobre antigas histórias, contem-nas para a turma oralmente e que só então as melhores histórias sejam escritas como se fossem parte de um livro de memórias. Mais uma vez, não são exploradas características de um gênero específico, mas ao menos, pede-se um texto similar aos que foram apresentados no capítulo. A seção *Exercitando a crítica*, por sua vez, continua impondo critérios para auto-avaliação textual: coerência, clareza, vocabulário, personagens, etc. nada que seja de um gênero específico, apenas elementos, ora narrativos, ora comuns a qualquer texto.

- **Capítulo 7**

No capítulo 7, os autores propõem a exploração do gênero texto de ficção científica. Inicia-se o capítulo com um exemplo de texto de ficção e, na seção *Para além do texto*, há certa descrição do que seria ficção científica. Entretanto, em nenhum momento ficção científica é tratado como se fosse um gênero textual – um conto, por exemplo – apesar da citação de peculiaridades da ficção científica, relacionadas tanto aos textos quanto aos filmes.

Na seção *Hora do texto*, porém, parece haver uma preocupação em explicitar alguns gêneros textuais, a partir da enumeração de exemplares dos seguintes gêneros: resenha de filme, entrevista e conto de ficção científica. A inclusão do gênero resenha de filme justifica-se aparentemente pela sugestão de filmes de ficção científica no capítulo e a proposta feita pelos autores de que um trabalho artístico fosse feito depois da exibição de determinado filme de ficção, privilegiando desenhos de lugares ou personagens envolvidos nos filme assistido. Mas o gênero entrevista parece-nos descontextualizado, já que nada a esse respeito

teria sido mencionado até então. Enfim, o gênero mais relacionado ao capítulo e que poderia estar sendo tratado desde o início como um gênero efetivamente, é o conto de ficção científica.

A atividade envolvendo esses três gêneros textuais só será proposta na próxima seção, *Explorando os textos*, a qual nos dá a impressão de ser acerca dos gêneros textuais citados. Todavia, poucas são as questões realmente relevantes sobre os gêneros, como o público a que se destina determinado gênero, o fato de uma resenha trazer, ao mesmo tempo, um resumo da história e um julgamento da mesma e a citação dos suportes em que se veiculam os gêneros. As demais questões tratam de características estruturais, algumas até bastante específicas de determinado gênero, mas a maioria delas tem outros focos, mais interpretativos que sistemáticos, mais relacionadas a questões morais sobre as histórias tratadas.

A seção *A linguagem dos textos* propõe novamente o trabalho com elementos narrativos. A seguir, a seção *Produzindo texto* sugere que seja elaborado um jornal mural contendo resenhas de filmes e ilustrações. Na avaliação sugerida na seção *Exercitando a crítica*, os autores demonstram certa preocupação em enumerar o que eles chamam de critérios para auto-avaliação, entretanto, parece-nos algo muito além disso. É nesse momento que os autores explicitam características próprias do gênero: “as resenhas devem ser curtas e não podem contar toda a história do filme; elas devem conter também uma avaliação do filme. Devem motivar o leitor a assistir ao filme e apresentar alguma crítica; podem, também, não recomendar o filme.” (2005, p. 116)

- **Capítulo 8**

No capítulo 8, o objetivo é trabalhar o gênero poesia, cuja produção será solicitada na seção *Produzindo texto*, como de costume. Entretanto, ao contrário do que temos

observado, todo o capítulo apresenta textos do gênero, ou seja, as idéias são desenvolvidas sempre a partir de uma poesia, além da tela que abre o capítulo e logo se relaciona à poesia e os sentimentos que ela desperta. Dessa forma, apesar de ainda não ser o ideal e de não ser necessariamente uma exigência a apresentação somente de exemplares do gênero em questão, podemos avaliar este capítulo como propondo um trabalho mais bem direcionado no que diz respeito aos gêneros textuais.

Pelo menos doze exemplares de poesias são expostos aos alunos antes que se solicite a produção de uma, e isso, certamente, colabora muito para que o aluno depreenda certas características peculiares, principalmente as relacionadas aos aspectos formais. Com relação a gêneros como a poesia, em que a disposição do texto está intimamente ligada às suas peculiaridades, a apresentação é de extrema importância, visto que contribui para deixar claros certos parâmetros essenciais.

Enfim, no capítulo 8, todas as seções relacionam-se ao gênero poesia, seja para trabalhar o texto em si ou assuntos gramaticais. A proposta de produção pede que os alunos produzam uma poesia após trocarem idéias entre si sobre os temas mais relevantes para sua realidade. E também na proposta há uma poesia, que ilustra um conceito que os autores estão tentando passar aos alunos, o de que muitos substantivos funcionam como verdadeiras imagens. A sugestão de criação de um verso inicial sobre o tema a ser tratado e a manutenção do ritmo desse verso no decorrer do poema parece-nos também muito interessante por constituir uma tentativa de facilitação da compreensão do processo de certos recursos melódicos próprios da poesia.

Além das poesias, apenas um exemplar de outro gênero é introduzido no capítulo, trata-se de um texto informativo sobre plantas que serve exclusivamente para o estudo dos verbos, ponto gramatical explorado. Duas observações podem ser feitas a esse respeito: (i) outros textos que não representem o gênero explorado podem ser relacionados aos textos-base

do capítulo, principalmente com o intuito de comparar características que delimitam um ou outro gênero; (ii) já que não foram incluídos outros gêneros visando à comparação, por que, então, não utilizar também uma poesia para o trabalho com verbos? O gênero poesia não pode se utilizar, da mesma maneira, dos verbos em seu favor? Assim, acreditamos que, apesar do tratamento diferenciado proposto pelo capítulo, o trabalho poderia ter sido ainda mais eficaz caso essas observações fossem consideradas.

- **Capítulo 9**

Logo na abertura do capítulo 9, há algo que nos chamou a atenção: uma tirinha representando uma cena do cotidiano das grandes cidades e, em seguida, uma questão pedindo opinião sobre o “texto”. Muito interessante o tratamento dado à tirinha, o reconhecimento como texto, principalmente porque foram trabalhados anteriormente os conceitos de linguagem verbal e não-verbal e o uso mesclado dessas linguagens. As tirinhas se utilizam de imagens e palavras para expressar seu conteúdo.

O tema do capítulo é “Vivendo nas cidades” e parece-nos que o objetivo temático é explicitar diferenças entre determinadas regiões e seus problemas. O capítulo traz, por exemplo, a letra de Saudosa Maloca, marcando todas as variações lingüísticas. Aliás, é a primeira vez que o gênero música é apresentado. Todavia, o mesmo não é explorado, serve, principalmente, de base para o trabalho com a linguagem, já que traz variações lingüísticas, e, em determinado momento da seção *Hora do texto* em que se insere, algumas questões a seu respeito são propostas e, dentre elas, destacamos duas que nos chamaram a atenção: (i) “Com relação ao tipo de texto, como você classificaria **Saudosa maloca**? Trata-se de um texto informativo, opinativo ou do relato de um fato?”. E, (ii) “**Saudosa maloca** é letra de música. Na letra, o poeta fala de outra música. Qual?” (2005, p. 142)

A primeira observação que fazemos é acerca da nomenclatura utilizada, mais uma vez surge o conceito de *tipo textual*, porém, utilizado corretamente, porque as sugestões apresentadas para que o aluno identifique com que tipo a letra da música se relaciona são, realmente, tipos textuais. Dessa forma, temos, enfim, um exemplo do bom uso do termo *tipo*, algumas vezes já criticado por essa pesquisa por sua má utilização. A segunda observação a ser feita diz respeito ao gênero letra de música, mencionado na segunda questão enumerada. Entretanto, o gênero é apenas especificado, nada é sugerido acerca do gênero em si, visto que logo em seguida, a questão propõe apenas que uma outra música citada seja identificada. Perde-se, portanto, uma oportunidade de se trabalhar os conceitos de gênero, principalmente depois de ter sido explorado corretamente o conceito de tipo textual. Esse seria um bom momento para relacionar os conceitos de gênero e tipo de modo a esclarecê-los, ainda que muito superficialmente, já que estamos tratando de uma 5ª série.

Há ainda uma outra questão: o autor da letra é chamado de poeta. A música seria então uma poesia? Principalmente porque a poesia foi explorada no capítulo anterior, era momento de se relacionar os dois gêneros, apontando características comuns e o que os diferencia. A letra de música aproxima-se muito da poesia, principalmente pela composição e verso, pelo ritmo e caráter melódico, pelo uso de figuras de linguagem e até pela licença poética. Entretanto, a música está muito mais ligada às questões melódicas porque necessariamente serão apresentadas dessa forma, através de melodias. O momento seria oportuno, inclusive, para o trabalho da origem musical da poesia: as cantigas trovadorescas poderiam ser mencionadas em favor da posterior dissolução dos gêneros letra de música e poesia. Enfim, mais uma vez, a questão dos gêneros textuais foi deixada de lado e a proposta pedagógica dos PCN(1998) dissolvida em pequenas observações deslocadas.

Ainda no capítulo 9, numa outra seção *Hora do texto*⁸, em que é apresentado um texto informativo sobre a violência, mais uma vez há a citação do termo *tipo*, numa questão que visa a enquadrar o texto em um dos diversos tipos, enumerados pela questão como descritivo, narrativo, opinativo. A nossa crítica é a mesma: por que trabalhar somente esse conceito? Por que não aproveitar o espaço para sugerir a diferença entre gênero e tipo ainda que superficialmente?

A seção destinada à produção de texto também merece um comentário. Solicita-se ao aluno a produção de dois textos em prosa, um em que os acontecimentos narrados em Saudosa maloca sejam relatados a um colega que não conhece a letra da música, e uma carta a uma autoridade pública apontando as causas da violência nas cidades e propondo soluções. Em seguida, há a seguinte observação: “A carta deverá ser enviada pelo correio, por isso é muito importante que você preencha corretamente o envelope, indicando nome, endereço e CEP do destinatário e do remetente.”

Nossa crítica inicia-se pela solicitação de textos em **prosa**. Pelo que percebemos, em nenhum momento, neste capítulo ou em qualquer outro, os conceitos de prosa e verso foram trabalhados, assim, como identificar tal proposta? Apesar de termos consciência de que o professor – o qual atua como mediador – poderá esclarecer tais conceitos, o interessante seria ter explorado anteriormente, principalmente porque estamos tratando de uma série inicial de ciclo. Além disso, o próprio capítulo traz texto nas duas modalidades, o que seria uma oportunidade para a exploração dos conceitos. Com relação ao gênero carta, espera-se que um aluno dessa série seja capaz de reconhecer as características mais básicas de do gênero, principalmente as formais. Entretanto, o ideal, de acordo com as teorias de gêneros textuais propostas pelos PCN(1998), as peculiaridades de uma carta deveriam ter sido apresentadas antes de se solicitar a produção de uma. E mais, a idéia trazida pela citação que

⁸ Como mencionado na introdução deste capítulo, por vezes, a seção *Hora do texto* aparecerá repetida no capítulo, visto que seu objetivo é apresentar os textos e isso pode ocorrer mais de uma vez, não havendo um número regular de exemplares por capítulo.

destacamos é um tanto quanto artificial. Em nenhum momento foi comunicado ao aluno que a tal carta proposta fosse realmente direcionada a uma autoridade, assim, como se pode afirmar que ela **deverá ser enviada pelo correio**? Deveria haver, pelo menos, a introdução que indicasse uma situação hipotética, para que o aluno ficasse mais familiarizado com a proposta. A afirmação feita servirá apenas para criar uma expectativa no aluno que não se cumprirá, já que a tal carta não será enviada, mas lida apenas pelo professor.

Para finalizar nossa crítica ao capítulo, mencionamos que, como de costume na coleção, a seção *Exercitando a crítica* sugere uma avaliação do texto produzido, ora propondo que sejam observados aspectos relacionados aos tipos textuais, ora propondo que se observem peculiaridades de determinado gênero, mesmo sem que certos conceitos tenham sido sequer mencionados neste ou em outro capítulo do volume:

1. No primeiro texto, os fatos relatados estão de acordo com o que foi contado em *Saudosa maloca*? Observe se nele estão presentes elementos que respondem às seguintes perguntas:

- a) Quem?
- b) Fez o quê?
- c) Com quem?
- d) Quando?
- e) Onde?
- f) Por quê?
- g) A linguagem utilizada está adequada em função do destinatário (um colega)?

2. No segundo texto:

- a) A carta está datada e assinada?
- b) Está indicando quem é o destinatário?
- c) Há alguma saudação (ou agradecimento) antes de entrar diretamente no assunto?
- d) Há despedida?
- e) A linguagem utilizada está adequada em função do destinatário: uma autoridade do Poder Público?

3. Considerando que ambos os textos deverão ser escritos em prosa, eles estão estruturados em parágrafos? 2005, p. 153)

• Capítulo 10

O capítulo 10 inicia-se com a leitura de dois mapas indicando as regiões e a divisão política do Brasil. Em seguida, apresenta-se um texto informativo sobre a seca,

algumas imagens relacionadas também à seca, um outro texto informativa, veiculado num jornal, mas em linguagem direcionada ao público infantil e uma tirinha do Garfield – que nada tem a ver com o tema da seca – que serve como suporte para o trabalho de coerência explorado na seção *A linguagem dos textos*. Ressaltamos aqui que, em nenhum momento no decorrer do capítulo, exploraram-se aspectos relacionados aos gêneros textuais expostos. Entretanto, destacamos a sub-seção *Expressão oral* em que se propõe a organização de um debate acerca do tema da seca. Nessa oportunidade, os autores acabam por expor características que devem ser observadas durante a preparação e até mesmo a execução de um debate, como a organização em mesa-redonda, a presença de um mediador e sua função, o pré-estabelecimento do tempo disponibilizado a cada participante e até a prévia preparação feita através de consulta do tema nos diversos meios, para que todos estejam devidamente preparados para falar.

Pensamos que essa exploração do gênero debate foi feita de uma forma interessante, visto que estamos tratando de um gênero oral, a maneira mais indicada parece ser essa mesma, a montagem de um debate a partir da enumeração das características a serem observadas para que o mesmo ocorra dentro de determinados padrões. Entretanto, acreditamos que o trabalho poderia, ainda assim, ser ampliado. Os autores poderiam, por exemplo, definir previamente o conceito de debate ou relacionar algum modelo que possa ser do conhecimento dos alunos. Entretanto, sabemos que o professor, enquanto mediador, poderá muito bem exercer essa função. Os debates políticos em época de eleição presidencial, por exemplo, podem permitir a visualização do gênero pelos alunos.

A seção *Produzindo texto*, por sua vez, propõe a elaboração de uma entrevista com alguém que tenha vivenciado ou estudado o problema da seca, mas o capítulo não ilustra o gênero, apenas traz algumas informações sobre a elaboração de perguntas objetivas, a possibilidade de a entrevista ser gravada e o conselho de informar-se sobre o tema antes de

executá-la. Vale ressaltar aqui que no capítulo 7, o gênero foi apresentado, mas não explorado devidamente. Assim, a citação da apresentação do gênero no referido capítulo 7 poderia facilitar o trabalho com o gênero nesse momento, mas essa não foi uma opção dos autores.

Com relação à seção *Exercitando a crítica*, citamos apenas que há uma preocupação em avaliar a pertinência e a objetividade das perguntas elaboradas para a entrevista.

- **Capítulo 11**

O tema do capítulo 11 é “Dormindo fora de casa”, entretanto, a introdução se faz a partir da leitura de um gráfico sobre o internauta brasileiro. No decorrer do capítulo são expostos mais dois textos, um informativo e um literário, ambos sobre o tema em questão. A seção que, segundo o PNLD(2005), “cuida dos gêneros”, *A linguagem dos textos*, discute o uso dos tipos de discurso nos textos apresentados e as atividades relacionadas apresentam trechos de diferentes gêneros, mas apenas para que sejam identificados os discursos direto e indireto.

A proposta de produção textual, seção *Produzindo texto*, parece-nos a mais vaga até agora, visto que solicita apenas que o aluno escreva um texto destinados aos pais, a respeito do porquê de algumas pessoas sentirem medo diante de determinadas situações. A seção que se propõe que o aluno avalie seu próprio texto, *Exercitando a crítica*, mas que, como vimos, às vezes acaba veiculando informações sobre os gêneros tratados, dessa vez relaciona-se apenas a questões temáticas e de clareza e organização textual.

Assim, nenhum gênero específico foi proposto. Seria esse tal texto aos pais uma carta? Um relato de experiências? Poderia ser um poema, não? Muito provavelmente, o aluno encontrará elevada dificuldade para iniciar essa produção, visto que nenhum modelo lhe foi apresentado e nem foram devidamente delimitadas as questões de que deve tratar, apenas o

tema foi exposto. A proposta é tão vaga e os gêneros apresentados no capítulo tão deslocados que torna-se difícil até para nós a sugestão de um bom trabalho que privilegie os gêneros. Talvez uma carta, já que o texto direciona-se aos pais; talvez um relato ou narrativa, um conto, por exemplo; ou ainda, um texto dissertativo-argumentativo, a exemplo do texto informativo veiculado no capítulo. Muitas são as possibilidades, mas como a proposta geral do capítulo é bastante vaga, a dificuldade em sugerir a produção torna-se ainda maior.

- **Capítulo 12**

Por fim, o último capítulo, 12, traz o tema “Cuidando do lugar em que se vive” e inicia-se com um quadro expondo o tempo que determinados materiais levam para se decompor. Todos os textos do capítulo referem-se à coleta de lixo, sendo que um deles enquadra-se no gênero entrevista. A seção *A linguagem dos textos* destina-se, finalmente como sugere o PNLD(2005) a cuidar do gênero, nesse caso, a entrevista. Esse trabalho parece-nos mais o adequado que vimos até agora na coleção, visto que, além de apresentar o gênero, uma seção destina-se a explorá-lo, enumerando suas peculiaridades, direcionando a ação dos alunos e propondo, a seguir, que o gênero seja executado. A proposta já havia sido feita num capítulo anterior, entretanto, não havia sido devidamente embasada. Mas, apesar disso, não é na seção de produção textual que se propõe a elaboração do gênero. A seção *Produzindo texto* sugere que os alunos organizem uma campanha alertando os moradores a não jogar lixo nas ruas e, para isso, redijam folhetos explicativos. A proposta é interessante, mas o gênero que foi explorado é proposto numa seção menor, a qual poderá ser até mesmo ignorada pelo professor. Enquanto que, a proposta textual solicita um gênero que, apesar de complementar ao tema do capítulo, não foi apresentado ou citado anteriormente.

A seção seguinte, *Exercitando a crítica*, propõe que se observem algumas características do folheto, como tamanho do texto, linguagem direta e objetiva, e poder de persuasão.

Acreditamos que os papéis poderiam ter sido invertidos, a confecção de folhetos poderia, sim, acontecer, mas talvez fosse mais relevantes aproveitar o espaço para, finalmente, executar formalmente um proposta clara de trabalho com os gêneros textuais, já que a apresentação de um exemplar do mesmo, e a caracterização da entrevista logo a seguir contribuía para isso.

- **Considerações finais sobre o volume**

Enfim, acreditamos que, de modo geral neste primeiro volume da coleção, muitas oportunidades de efetivos trabalhos com os gêneros foram perdidas. E, pensamos ser devido ao fato inicialmente citado por nós: a confusão conceptual entre os termos tipo e gênero. Os autores acabam preocupando-se muito em expor quantidade de gêneros aos alunos e acabam por tornar seu trabalho muito superficial, visto que pouquíssimos gêneros são explorados e, quando o são, dão a impressão de que isso não constitui um processo consciente, mas acontece por mero acaso ou ilustrando a confusão entre termos.

4.3. Volume da 6ª série

Quadro 2: volume da 6ª série

Capítulos	Gêneros apresentados	Gêneros/tipos sugeridos na produção textual
1	declaração, fotos e ilustrações, literatura de cordel, verbete de dicionário, quadrinho, poema, texto dramático, cartaz de filme, conto	texto dramático
2	tela, conto, fotos, classificado, texto informativo sem gênero definido, instrução de jogo	texto instrucional
3	poesia, conto, verbete de dicionário, notícia,	texto informativo

	matéria, fotos	
4	carta do leitor, reportagem, carta pessoal, capa de livro, telas, fotos, poesia	poema, carta ou notícia – a escolher
5	fotos, quadrinhos, conto, textos informativos, guia de turismo,	material de divulgação: descritivo e informativo
6	textos de divulgação científica, poesia, fotos	história em quadrinhos
7	quadrinhos, contos, poesia, verbete de dicionário	relato de experiências
8	fotos, notícia/guia, selos de embalagens, texto informativo sem gênero definido, artigo de opinião, poesia concreta, página da internet, capa de jornal, poesia	qualquer tipo de texto: poema, carta aberta ou texto expositivo
9	quadrinho, crônica, foto, poema	texto didático sobre tema específico e texto narrativo baseado em fato real
10	letras de músicas, crônicas, capa de livro, texto biográfico, texto didático	crônica
11	quadrinhos, contos	narrativa em 1ª pessoa
12	quadrinhos, conto, texto informativo sem gênero definido, fábula, texto biográfico	texto narrativo em tom moralizante, a partir de provérbios

De maneira geral, as propostas de produção textual que compõem o volume da 6ª série parece-nos mais bem relacionadas aos gêneros explorados nos capítulos correspondentes. Entretanto, fica bastante explícita neste volume a já comentada confusão conceptual entre gênero e tipos textuais, visto que muitas vezes o termo *tipos* é utilizado como se referindo ao conceito de *gêneros* e as sugestões de produção de texto nem sempre especificam o gênero a ser desenvolvido, propõem apenas o tipo textual, como se fosse o suficiente para que o aluno identifique o modelo a desenvolver.

- **Capítulo 1**

O 1º capítulo, cujo tema é “Artes e espetáculos populares”, explora principalmente os textos teatrais, literatura de cordel e texto dramático – peça de teatro mesmo – e sugere que os alunos, na seção *Produzindo texto*, reescrevam uma narrativa em forma de texto dramático. Entretanto, apesar de alguns textos similares terem sido apresentados no capítulo, apenas um deles constitui realmente uma peça de teatro, o *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. Ainda nesta seção, há a exploração de pontos-chave para a produção do gênero, como a

indicação do cenário e a explicação dos parênteses. Mas é na seção *A linguagem dos textos*, a qual, voltamos a repetir, segundo o PNLD(2005), cuida dos gêneros textuais, que se explora o gênero, atentando para o fato de normalmente não haver narrador, explicitando pontos do texto escrito, como indicação de cenário e rubricas.

A seção que costumeiramente traz, ainda que não oficialmente, algumas peculiaridades dos gêneros, *Exercitando a crítica*, sugere apenas que os alunos analisem se há “obediência ao texto adaptado e sua organização no papel”. Essa informação é muito vaga, não especifica cuidados que devem ser tomados ao se produzir um texto para o teatro. Dessa maneira, julgamos que, apesar da relevância da proposta de acordo com os gêneros apresentados no capítulo, não se explorou o gênero devidamente, apenas apresentou-se o gênero, enumerou-se poucas das suas características, citou-se poucos exemplos conhecidos, o que compromete, certamente, uma boa produção.

- **Capítulo 2**

O capítulo 2 trata do tema “Jogos e brincadeiras” e, após apresentar variados gêneros, propõe a criação de um texto instrucional, ou seja, que ensine a fazer determinada atividade: confeccionar uma pipa, fazer um exercício físico, fazer um bolo ou doce, arrumar-se para uma festa, ou, escovar os dentes. A seção *Hora do texto* trouxe, anteriormente, instruções de um jogo e atividades relacionadas, mas que não privilegiam aspectos intrínsecos ao gênero em questão.

A seção *Exercitando a crítica* sugere que o aluno observe: “clareza na descrição do processo, obediência à seqüência lógica dos passos, presença de todas as informações necessárias à execução do procedimento, correção das informações e da linguagem.”

Do nosso ponto de vista, ao compararmos com outras propostas anteriores, julgamos essa um tanto quanto interessante, visto que o gênero foi devidamente apresentado e caracterizado antes de ser solicitado.

- **Capítulo 3**

O tema deste capítulo é “Convivência” e o texto principal é um poema. Depois, a seção *Hora do texto* apresenta um conto e, nas atividades propostas, uma definição do gênero, ainda que sem a utilização do termo gênero especificamente:

Esse texto é um **conto**: uma narrativa curta que trata de um episódio marcante na vida de um garoto. O conto é uma obra de ficção, uma história criada pela imaginação do escritor. Isso significa que tudo o que compõe a história foi criado por ele: o narrador, os personagens, o modo como agem, o que falam, a composição do lugar onde os fatos acontecem, quando os fatos acontecem e durante quanto tempo; enfim, a história e o jeito de contar a história. (2005, p. 53)

Em seguida, o autor propõe perguntas sobre os elementos narrativos e sugere dois novos conceitos a isso relacionados, conflito e desfecho. Em vista do que temos observado, consideramos o trabalho com este gênero diferenciado, já que elementos intrínsecos ao conto foram explorados – num conto, os elementos narrativos têm extrema importância, visto que nesse gênero, constituem uma de suas características mais facilmente identificáveis. Embora o conto, pela própria natureza dos gêneros literários, possa apresentar-se maleável, menos estável, podemos dizer, em linhas gerais, que o conto é uma narrativa breve, com poucos personagens, caracterizados normalmente por tipos sociais já que a narrativa não permite uma maior exploração das personagens; e, depois do clímax (conceito ainda não apresentado pela coleção), o conto logo se encaminha para o desfecho devido a sua brevidade. Dessa forma, apesar de considerarmos que algumas observações importantes tenham ficado de fora da definição do gênero apresentada no volume, e, ainda que os autores tenham definido o gênero

antes de solicitar a proposta, não proporcionando a construção do conceito por parte dos alunos, acreditamos ser esse um exemplo relevante, visto que trata especificamente do gênero *conto* e não apenas do tipo *narração*, como normalmente temos visto.

Numa outra seção *Hora do texto* – já mencionamos anteriormente que essa seção aparece mais de uma vez em determinadas lições – são apresentados dois textos jornalísticos: uma pequena notícia e uma reportagem. As atividades propostas logo em seguida afirmam tratar-se de uma notícia e uma “matéria” (no sentido de “matéria jornalística”).

Com relação à notícia, diz-se que, “apesar de curta, ela apresenta os elementos básicos da informação: quem é notícia, o que aconteceu, onde, quando, como e por que”, elementos que, segundo o livro, já são conhecidos dos alunos. Esses elementos são facilmente identificados como elementos narrativos, tão explorados pela coleção. Entretanto, além dessa preocupação, notamos a citação, ainda que indireta, de outros elementos responsáveis por caracterizar o trabalho que está por trás de uma notícia: as atividades apontam que o jornalista responsável certamente foi até o local em que se dá o ocorrido, que as informações são dadas de forma direta, com transcrição literal do que foi dito pelos personagens, inclusive relacionando esse fato à questão da atribuição da veracidade dos fatos.

A notícia constitui um gênero textual de pretensa neutralidade, visto que pretender apenas repassar informações, não podendo apresentar juízos de valor.

Contudo, o que é trabalhado a partir do gênero definido como “matéria” não privilegia muito as características responsáveis por definir esse gênero como tal, visto que há preocupação apenas em explicar que o objetivo era o de mostrar determinado fato e seus resultados.

A seção *A linguagem dos textos*, por sua vez, explicita peculiaridades de determinados profissionais do texto ao produzir certos gêneros textuais a partir dos que são veiculados no capítulo. Opõe-se o trabalho do ficcionista e do jornalista:

O ficcionista (aquele que escreve ficção, como o conto **As formigas**⁹) tem a intenção de mostrar seu modo de ver e interpretar a realidade. Para isso, muitas vezes ele cria histórias que refletem, criticam, mostram ou negam a realidade em que vive. (...) O ficcionista utiliza elementos da realidade, e com eles cria suas histórias, inventa personagens, falas, sentimentos e transmite idéias sobre essa mesma realidade.

O jornalista, por sua vez, trabalha com fatos que acontecem ao nosso redor. O material que ele utiliza em seus textos é extraído da realidade: as pessoas existem de verdade, os fatos são reais e ele produz falas que realmente foram ditas por essas pessoas. Ele não pode inventar palavras que não foram ditas. (2005, p. 63)

Logo em seguida, seguem-se no capítulo informações sobre os dois textos jornalísticos apresentados, de modo a diferenciá-los. Porém, apesar da relevância de um trabalho como esse, o qual busca, através da exposição e comparação de características, apontar semelhanças e diferenças entre os gêneros textuais, notamos alguns problemas, como por exemplo, a denominação de reportagem em lugar de matéria, como foi chamado o gênero na seção anterior. O termo “matéria” sequer é citado agora.

Acreditamos que esse trabalho com gêneros só tem a enriquecer os conhecimentos textuais dos alunos e sua capacidade de lidar com os variados gêneros, mas, a confusão reportagem/matéria, por exemplo, dificulta a apropriação das características de gênero – para nós, uma reportagem – por parte dos alunos, de modo que fica vaga a noção: afinal, é matéria ou reportagem? Matéria e reportagem são sinônimos, então?

A seção *Produzindo texto* propõe que o aluno produza um texto informativo – notícia ou pequena reportagem – sobre um assunto específico relacionado ao tema do capítulo e depois elabore um jornal mural. De forma pouco clara, logo em seguida, solicita-se num quadro em destaque que os alunos recortem de jornais e revistas notícias sobre o mesmo tema, selecionem os fatos mais importantes e montem uma pequena reportagem sem copiar as notícias recortadas, observando o uso de aspas, caso haja alguma citação. Além dessa

⁹ Conto apresentado no capítulo 6, na seção *Hora do texto*, e citado nesta pesquisa como sendo o responsável pelas explicações acerca do gênero no conto no mesmo capítulo.

reportagem dois outros quadros em destaque solicitam a produção de uma entrevista e de um roteiro de visita a uma entidade, como creche ou orfanato. Essas atividades em destaque, do nosso ponto de vista, deixam a desejar, apesar da relevância dos enfoques dados porque não esclarece o que deve ser feito: então, além de produzir a notícia ou a pequena reportagem, os alunos devem produzir mais outros três textos? Qual a prioridade? Teria sido mais eficaz, num trabalho com gêneros textuais, focar um determinado gênero em vez de apresentar e sugerir a produção de tantos numa mesma seção.

Para finalizar, analisamos a seção *Exercitando a crítica* e observamos a indicação de um processo de revisão, à moda do que acontece costumeiramente antes da publicação de jornais e revistas.

- **Capítulo 4**

O capítulo inicia-se expondo uma capa de revista e cartas do leitor referentes a determinada matéria, segundo os autores. Em seguida, expõem-se uma notícia sobre um serviço, também na definição dos autores, e cartas pessoais relacionadas a esse serviço. As atividades referentes a esses textos trabalham alguns conceitos dos gêneros em questão. Sobre a notícia, por exemplo, observa-se a relevância do tema tratado e o uso do “olho” (trecho destacado do corpo da notícia logo abaixo do título - *lead*) e sua função. Questionam-se as diferenças entre as linguagens utilizadas nas notícias e nas cartas. E, por fim, exploram-se alguns elementos da carta, como data e saudação.

No decorrer do capítulo, há a sugestão de que seja organizado um correio na escola, podendo haver troca de cartas entre os colegas de classe, de outra classe, confecção de cartas para os pais, irmãos ou primos, ou ainda, para autoridades, fazendo alguma solicitação.

Achamos por bem observar esta atividade na medida em que ela vem ao encontro das nossas expectativas no trabalho com os gêneros. Uma das melhores maneiras de se

trabalhar a produção textual é tentar fazê-la de modo mais real possível, ou seja, elaborar situações em que os textos possam ser escritos não apenas para que o professor corrija, mas de forma útil para a vida prática do aluno. O processo de produção deve ir além da sala de aula, para que o aluno seja motivado a criar e não a repetir fórmulas que agradem ao professor.

Lembrando que, como afirmam Dolz & Schneuwly (2004), o espaço da sala de aula nunca será um espaço completamente autêntico de comunicação por visar a aprendizagem, mas acreditamos que essa artificialidade pode ser, pelo menos, amenizada pela forma como são propostas as tarefas.

Assim, acreditamos que iniciativas como esta do correio na escola, mesmo que os textos passem pelo crivo do professor, têm muito a contribuir com o processo de ensino/aprendizagem dos gêneros textuais, visto que há, nessa produção, um objetivo, um público-alvo e um produtor, todos reais.

Mais adiante, expõe-se um poema e as atividades propostas dizem respeito principalmente à linguagem conotativa tão utilizada nesse gênero.

Enfim, chegamos à seção que trata dos gêneros, *A linguagem dos textos*, a qual se inicia da seguinte forma: “Neste capítulo, você teve a oportunidade de ler um texto jornalístico, cartas pessoais e um poema. Você sabe que cada **tipo** de texto serve a objetivos diferentes.” (2005, p. 83, grifo nosso). Mais uma vez, faz-se necessária a crítica acerca da nomenclatura tipo/gênero, desta vez, fica bastante claro para nós que se trata de uma confusão conceptual e não apenas de termos, já que o texto cita *gêneros* e os denomina *tipos*.

O objetivo da seção é identificar os diferentes tipos de linguagem existentes e a que gêneros elas se relacionam.

Na seção *Produzindo texto*, volta a ocorrer a confusão:

Nossa sugestão para a produção de texto é mais ou menos livre... Livre, porque a escolha é sua. Nem tão livre, porque cada **tipo** de texto exige uma linguagem específica, um tipo de composição. Assim, escolha e escreva:

- um poema: sua canção de inverno ou de verão, ou de férias....
- uma carta, endereçada ao colega que senta ao seu lado, sobre as coisas mais importantes que você aprendeu neste capítulo;
- uma notícia sobre algo que tenha ocorrido em sala de aula, durante as atividades (uma leitura bem-feita, o “correio na escola”, o poema... (2005, p. 84, grifo nosso)

Assim, propõe-se a produção de um dos três gêneros citados, mas através da denominação tipo de texto. O mesmo volta a ocorrer na seção *Exercitando a crítica* que tem por objetivo incentivar a auto-avaliação do texto por parte dos alunos, nesse caso, a seção sugere uma análise mais relacionada à linguagem utilizada pelos diferentes gêneros.

• Capítulo 5

O tema “O mundo me encanta” é introduzido por um quadrinho do Hagar, em seguida, apresenta-se um texto sem gênero definido, mas próximo do conto, textos de divulgação científica e um guia de turismo.

No decorrer do capítulo, apenas o guia de turismo tem suas características textuais exploradas, na seção *Hora do texto*, em que se questiona se o mesmo é narrativo, narrativo-descritivo, informativo-descritivo ou opinativo. Ou seja, as características enumeradas relacionam-se ao *tipo* de texto em questão.

A seção *A linguagem dos textos* almeja delimitar características para os textos informativos, em especial, o trazido pelo capítulo, o guia de turismo denominado texto informativo-descritivo por apresentar elementos de informação e de descrição e cuja função seria “divulgar as belezas naturais do país e fornecer, ao mesmo tempo, informações a quem pretende visitar esses lugares”. Nessa exploração, há preocupação com a utilização de uma linguagem adequada e há menção ao termo *tipo*, dessa vez, corretamente empregado, já que estamos tratando agora do texto informativo-descritivo.

A seção *Produzindo texto* propõe a elaboração de um material de divulgação de pontos turísticos considerando uma parte descritiva e outra, informativa. É importante ressaltar aqui que a elaboração desse material de divulgação deve acontecer a partir da exploração de obras da natureza ou do homem que sejam destaques na região em que o aluno reside. Essa perspectiva relacionar o trabalho textual à vivência do aluno atende às propostas de enquadre dos conceitos de gênero. Poderia ser sugerido ainda que os alunos fizessem uma campanha de divulgação na escola, definindo-se, assim, o público-alvo e o espaço de circulação do gênero.

A seção seguinte, *Exercitando a crítica*, sugere que sejam avaliadas a precisão das informações e a expressividade das descrições, além dos elementos gramaticais.

- **Capítulo 6**

O tema “Correndo perigo” relaciona-se principalmente às ameaças sofridas atualmente por determinadas espécies de animais. O texto inicial do capítulo é informativo sobre o tráfico de animais no Brasil (sem definição de gênero). A seguir, expõem-se dois textos sobre animais: um poema e um texto de divulgação científica. As atividades correspondentes tratam do ritmo próprio dos poemas e relaciona o tema dos dois textos ao gênero tratado, definido pelos autores como “estudo aprofundado sobre os mais diversos assuntos”. Há ainda um outro texto de divulgação científica explorado mais adiante.

A seção *A linguagem dos textos* trata de recursos para evitar repetições de palavras, isto é, não privilegia nenhum gênero específico.

A seção *Produzindo texto*, por sua vez, solicita aos alunos a criação de uma história em quadrinhos, escolha que nos parece completamente aleatória, visto que nada sobre o gênero foi explorado no capítulo. E a seção seguinte, a qual sugere uma avaliação da produção, cita apenas questões de criatividade e coerência.

Enfim, não há motivação clara para a solicitação que foi feita. Por que produzir uma história em quadrinhos quando o gênero não foi sequer citado no capítulo? Por que não um poema acerca dos animais ou mesmo um texto de divulgação científica sobre determinado animal? Como já comentamos anteriormente, é muito mais fácil a produção de um gênero que se relacione aos que foram estudados, ou, ao menos, citados num tempo relativamente próximo. Mesmo que a história em quadrinho tenha sido explorada anteriormente, não há relação que justifique essa produção no capítulo 6, não é algo funcional. Seria mais prático, e mais fácil a compreensão por parte dos alunos, e a conseqüente elaboração do texto, se fosse solicitado um gênero recém trabalhado.

- **Capítulo 7**

O capítulo 7 tem início com um quadrinho sobre o tema “Animal de estimação”. Depois disso, são apresentados dois contos e um poema.

As atividades relacionadas ao primeiro conto relacionam-se, mais uma vez, aos aspectos narrativos e a classificação do tipo textual em questão: opinativo, informativo, narrativo ou descritivo-narrativo?

Para o segundo conto, aliás, trecho de conto, apesar da citação da inclusão do mesmo nesse gênero, são propostas apenas atividades gramaticais. Um exemplo muito claro do gênero utilizado apenas como pretexto para atividades de análise lingüísticas.

Com relação ao poema exposto na seção *Hora do texto*, propõem-se atividades temáticas e relacionadas à significação das palavras.

A linguagem dos textos traz os conceitos de comparação e metáfora como recursos da descrição, no entanto, não há nenhuma relação com o poema trabalhado na seção anterior. Acreditamos que, já que as atividades sobre o poema trabalham a questão dos sentidos que

assumem uma palavra, os exemplos do trabalho com as figuras de linguagem poderiam ser extraídos do mesmo, mas, infelizmente, isso não ocorreu.

As seções de produção textual, *Produzindo texto*, e avaliação dos textos, *Exercitando a crítica*, solicitam, respectivamente, a produção de um texto narrativo-descritivo, sem enquadre de gênero, e a observação dos recursos narrativos utilizados.

Em nossa opinião, os gêneros apresentados poderiam ter sido mais bem explorados, de modo que os justificasse nesse capítulo. Além disso, pelo menos na solicitação da proposta, os autores poderiam optar por um gênero específico, dentro do tipo textual pretendido, para facilitar a composição dos alunos, visto que a proposta feita é muito ampla e acaba dificultando o processo.

- **Capítulo 8**

Este capítulo traz uma gama de gêneros textuais muito rica, fotos, uma notícia num guia, selos, um texto informativo, um texto de divulgação científica, capa de jornal, página de internet, poema e até um poema concretista.

As atividades relacionadas à notícia merecem destaque. A notícia é veiculada num guia, definido no exercício como “livro ou publicação de instruções acerca de um ramo especial de serviço ou de qualquer outro assunto”. Todavia, mais adiante, as atividades consideram o guia um gênero textual e pedem que os alunos expliquem por que um determinado trecho do texto é o que apresenta mais características de um guia. Do nosso ponto de vista, acreditamos ter ficado confusa a noção de gênero mais uma vez, visto que, num primeiro momento poderíamos acreditar que um “livro ou publicação” não poderia constituir um gênero textual, mas sim um suporte para determinados gêneros. Além disso, os próprios autores chamaram o texto de notícia num exercício anterior.

Dessa maneira, a atividade, em vez de privilegiar o trabalho com gêneros textuais, acabou tornando as noções um tanto confusas, visto que mistura conceitos muito constantemente.

O trabalho com selos encontrados em embalagens parece ter sido desenvolvido de modo bastante interessante: após ilustrar o capítulo com alguns selos, os autores pedem que os alunos procurem novos selos e seus significados. A relevância de os alunos conhecerem esse gênero se justifica pelo fato de o reconhecimento dessa espécie de selo ter importância na vida prática das pessoas, visto que estariam mais habilitadas a julgar determinados produtos que apresentassem esse tipo de selo de certificação.

A poesia concreta apresentada está relacionada a um texto de divulgação científica, com o qual apresenta tema em comum, a dicotomia trazida pela poesia concreta, lixo/luxo, relaciona-se ao tema do desenvolvimento sustentável desenvolvido pelo texto. O exercício que trata da poesia preocupa-se apenas com questões de expressividade.

A seção *A linguagem dos textos* trata das diversas “formas de compor uma mensagem: por meio de notícia; em jornal ou revista; por meio de carta, nas seções em que os leitores dos jornais e revistas emitem suas opiniões e críticas; na forma de artigo veiculado pela Internet”, etc. Como ilustração de textos na seção, podemos citar primeira página de jornal, página da internet e uma poesia em forma do Cristo Redentor. Nota-se aqui uma visão reducionista de gênero como “formas de compor uma mensagem”.

Na seção *Produzindo texto*, pede-se que o aluno realize uma campanha em torno do tema, criando um texto de qualquer “**tipo** de texto: um poema, uma carta aberta ao consumidor ou um texto expositivo acompanhado de imagens” (2005, p.145)

A seção *Exercitando a crítica*, de avaliação do texto produzido, traz a seguinte proposta:

Avalie as produções tendo em vista os **tipos** de textos, seus objetivos e o público a que se destinam (Aos colegas? À comunidade? Aos pais? A todos?). Observe a

ortografia, a acentuação das palavras, a concordância, a pontuação. Lembre-se: os textos serão lidos por várias pessoas! (2005, p. 145, grifo nosso)

Pretende-se que a avaliação seja feita considerando-se os tipos textuais, entretanto, os primeiros pontos a serem observados estão intimamente relacionados ao trabalho com gêneros textuais, o qual julga extremamente importante as definições de objetivos do texto e público alvo, visto que tais características constituem peculiaridades de determinados gêneros e a mudança de apenas uma delas pode acarretar a mudança de gênero.

- **Capítulo 9**

O tema do capítulo 9 é “Pais e filhos” e o primeiro texto apresentado é um quadrinho do Hagar em que a única relação com o tema é o fato de ele estar falando sobre o tratamento da sogra com ele. A atividade proposta em seguida relaciona-se com questões de interpretação e semântica.

O texto chave da lição é um tipo de crônica do Veríssimo, mas em forma de diálogo entre pai e filho. As atividades propostas trazem, em sua maioria, questões temáticas e semânticas, buscando o melhor entendimento do texto, bem como de palavras específicas e seu papel no texto. A única característica realmente textual trabalhada pelo exercício é a questão do humor, visto que as crônicas têm como característica marcante o tom humorístico. Apesar disso, porém, o trabalho com o humor não está voltado a uma análise do gênero.

Numa seção relacionada ao trabalho gramatical, denominada *Gramática no texto*, encontramos uma proposta interessante, em que os autores relacionam o texto principal às comédias e solicitam uma atividade de pesquisa sobre o gênero cômico:

Sua atividade será a seguinte: faça uma pesquisa em livros, enciclopédias, na Internet para obter informações a respeito do **gênero cômico**. Onde ele surgiu? Quando? Que características a comédia apresenta? O que ela costuma retratar? Que

autores cultivaram/cultivam esse **gênero**? Que obras cômicas eles escreveram?
(2005, p. 154, grifo nosso)

Para nós, essa proposta de atividade denota falta de clareza do termo gênero, já que a comédia está ligada aos gêneros literários e os autores, em sua *Assessoria Pedagógica* dizem privilegiar um trabalho com gêneros como indicam os PCN (1998). A confusão poderá ser ainda maior: uma das discussões gramaticais do capítulo gira em torno do gênero dos substantivos, ou seja, mais uma vez aparecerá a palavra gênero fora do contexto de gêneros textuais. Dessa maneira, acreditamos que o trabalho de explicitação do conceito de gênero textual, apesar de estarmos tratando de uma 6ª série, poderia facilitar a compreensão por parte dos alunos.

Mais adiante, a seção *Hora do texto* apresenta dois poemas curtos, e as atividades correspondentes são a respeito de valores semânticos de determinadas palavras dos textos. Logo em seguida, a seção traz os conceitos de denotação e conotação, mas, ao contrário do que se espera, não os relaciona com os poemas anteriormente apresentados, sugere outros exemplos. É importante ressaltar aqui que, mais uma vez, os autores utilizam, ao explicar denotação e conotação, o termo tipo referindo-se a gênero: “De acordo com o tipo de texto que construímos e com as nossas intenções ao elaborá-lo, usamos linguagens diferentes.” (2005, p. 159).

Enfim, a proposta de produção textual foca o uso de palavras em sentido denotativo e conotativo e solicita dois textos aos alunos: um texto didático (empregando, por isso, linguagem denotativa) esclarecendo os conceitos de gênero e sexo; e outro narrativo contando um fato engraçado ocorrido em sua cidade em que a linguagem conotativa pode ser usada livremente. *Exercitando a crítica* propõe que sejam observadas a objetividade e a linguagem adequada a cada “tipo de texto” e os elementos narrativos utilizados. Temos que observar o uso constante da nomenclatura tipo, às vezes corretamente, outras vezes causando

confusão de conceitos e a generalidade das propostas, as quais não delimitam os textos a serem confeccionados pelos alunos e isso acaba gerando um grau de dificuldade maior, deixando-os desmotivados com as produções. Um trabalho interessante seria, por exemplo, propor que eles escrevessem um poema e uma notícia sobre o mesmo tema, já que o foco seria os conceitos de denotação e conotação, mesmo porque a composição de um texto didático sobre um ponto gramatical recém desenvolvido no capítulo acarretaria quase que uma cópia do que foi dito no livro, visto que o próprio livro seria fonte de pesquisa dos conceitos relacionados.

Para finalizar a análise do capítulo, gostaríamos de reforçar a crítica sobre o uso confuso das palavras *gênero* e *tipo* em todo o capítulo. Se consideramos o aluno imaturo para receber os conceitos e ter de assimilar as diferenças existentes entre os termos, não podemos, então, esperar que o uso dessas palavras sem a definição exata contribua com o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos alunos. Utilizar os conceitos da forma como vimos nesse capítulo não somente não colabora, como também prejudica o desenvolvimento de determinados conceitos: tipo de texto utilizado acerca dos gêneros; gênero como gênero literário; gênero como definição gramatical e oposição ao conceito de sexo... são muitas informações para apenas um capítulo, muitos conceitos sem definição clara.

- **Capítulo 10**

O gênero textual privilegiado no capítulo é a crônica, a qual está intimamente relacionada ao tema “Registando o dia-a-dia”. O texto de abertura é uma letra de música e toda a exploração acontece a partir da ligação dos fatos narrados com o cotidiano das pessoas, sem a devida exploração do gênero canção. A letra da música está sendo tratada sem a especificidade de qualquer gênero. No entanto, de acordo com a concepção de língua que privilegia sua natureza funcional e interativa e não seu aspecto formal e estrutural, deve-se

partir do pressuposto básico de que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero” (Marcuschi, 2005, p. 22).

O texto principal do capítulo é uma crônica em que impera a metalinguagem, ou seja, que busca definir o gênero. As atividades propostas pela seção *Hora do texto* relacionam-se, assim como o próprio texto, às características peculiares da crônica, mas de forma indireta, isto é, sem deixar claro o trabalho com o gênero. Um estudo de vocabulário, ainda na mesma seção, sugere a pesquisa de palavras de mesma origem que a palavra *crônica*, com o elemento *cronus*, o que julgamos interessantes para um estudo histórico do gênero.

Uma outra letra de música é apresentada, mas dessa vez é alvo apenas de análise gramatical e questões de linguagem formal e informal.

A seção *A linguagem dos textos* explora o gênero crônica, cita suas características e os detalhes que chamam mais atenção, um verbete de dicionário e a definição do termo, e enumera autores renomados que se dedicaram a escrever crônicas. Além disso, a seção ainda cita Pero Vaz de Caminha como o primeiro cronista e afirma que nossa literatura nasceu do circunstancial, da crônica. Toda essa exploração acontece sem a citação dos termos tipo ou gênero.

Entretanto, na seção de produção textual, há uma crônica que, segundo os autores: “poderá servir como um bom exemplo para o **tipo de texto** que (...) será solicitado...” (2005, p. 172, grifo nosso).

Todos os detalhes para os quais vimos atentando desde o início de nossa análise estão presentes neste capítulo: o gênero foi exposto (crônica), outros gêneros com características comuns foram relacionados (letras de música, cujos temas são cotidianos), houve uma análise de determinadas características especiais do gênero, o mesmo gênero foi cobrado na produção... Porém, o termo tipo aparece comprovando a confusão conceptual de que falamos desde o início, logo com relação a um gênero tão definido, com peculiaridades

tão marcantes. A crônica poderia ter finalmente exemplificado um trabalho ideal com os gêneros, no entanto, a nomenclatura o comprometeu.

Para finalizar, citamos que a seção *Exercitando a crítica* faz observações importantes para a fiel composição do gênero crônica: trata, por exemplo, do fato de a crônica não ser uma simples reprodução do fato, mas um texto revelador da visão pessoal do autor, além de enfatizar que a maneira de relatar o fato ser responsável por prender a atenção do leitor.

A crônica é um gênero que normalmente desperta a atenção dos adolescentes devido à sua linguagem despreocupada e seu tom humorístico, por isso, existem muitos livros para-didáticos que poderiam servir de base a um estudo mais aprofundado da crônica. Inclusive esse gênero tem sido alvo de muitos vestibulares, principalmente os seriados e, por isso, acabam despertando maior interesse de trabalho por parte dos professores. Além disso, é muito comum, por exemplo, depararmos com crônicas sendo adaptadas para TV como episódios de humor ou mesmo declamadas em programas jornalísticos. Podemos também observar a brevidade do gênero e sua íntima relação com o mundo atual, tão efêmero. Dessa forma, acreditamos que o gênero crônica, por todas as suas peculiaridades, deveria ter papel de destaque no trabalho em sala de aula, visto que possui todos os elementos para ser imediatamente aceito e assimilado pelos alunos.

- **Capítulo 11**

O tema do capítulo é “Meios de transporte”, e o primeiro texto é um quadrinho que não se relaciona com o tema. A seguir, temos uma narrativa em tom humorístico, passada num avião, que se aproxima da crônica por relatar um fato cotidiano, entretanto, as atividades privilegiam apenas características narrativas, nada que se relacione a um gênero específico.

Outros quadrinhos são apresentados no capítulo, mas apenas como pretexto para o trabalho com a gramática.

O próximo texto também é acerca de um meio de transporte: trata-se da descrição de um ônibus escrita por Millôr Fernandes. As questões que seguem também se relacionam a elementos narrativos, descritivos e à interpretação dos fatos.

A seção *A linguagem dos textos* desenvolve explicações acerca dos tipos de discurso e suas marcações possíveis, incluindo, por exemplo, os verbos *dicendi* e o uso de travessão. Ou seja, a seção que, segundo o PNLD (2005), cuida dos gêneros textuais não traz, dessa vez, características de um gênero específico, mas apenas a descrição de elementos comuns a determinados tipos de texto.

Produzindo texto, por sua vez, solicita a produção de uma narrativa contendo diálogos, participação do narrador nos acontecimentos e boa caracterização dos personagens. A seção que pretende avaliar o texto produzido atenta para as mesmas características narrativas.

Mais uma vez, notamos que a proposta de produção textual se faz de forma muito vaga, perdendo-se boa oportunidade de exploração de gêneros específicos e suas peculiaridades. Se o texto principal tivesse sido enquadrado, por exemplo, como uma crônica ou conto, poderia, agora, ser cobrada uma produção do mesmo gênero, desse modo, as características peculiares teriam que ser expostas. Uma boa opção seria o conto, já que a crônica foi alvo do capítulo anterior.

- **Capítulo 12**

O último capítulo do volume propõe o tema “Vida de cachorro” e se inicia com um quadrinho do Garfield e atividades que exploram o fato de animais receberem atribuições humanas em determinadas obras de ficção.

O texto principal do capítulo é uma crônica – assim definida pelos autores – em primeira pessoa, no qual o narrador-personagem é um cão. Apesar da citação do gênero textual, isso não é explorado. As atividades enfocam principalmente os conceitos de metáfora e sentido figurado, e o fato de o cão ser racional, e até filósofo, e outros personagens – torcedores num estádio de futebol – agirem como animais.

Mais dois textos – um quadrinho e uma notícia curta – são apresentados no capítulo, ambos tendo os cães como foco. A seção *A linguagem dos textos* trata da questão da alegoria e exemplifica seu uso citando **tipos de texto** – na definição dos autores – que a utilizam: a fábula e a parábola. Todavia, no mesmo texto didático acerca da alegoria, os autores dizem o seguinte a respeito da fábula: “Esse **gênero** tão antigo não só sobrevive, mas se renova: afinal, o comportamento humano, na sua essência, não se modifica. (...)” (2005, p. 196, grifo nosso)

Essa citação constitui mais um exemplo da tão comentada confusão conceptual dos termos *tipo* e *gênero*, visto que numa mesma seção os autores utilizam ambos os termos para denominar o mesmo texto. Tanto a fábula quanto a parábola são gêneros textuais que têm a narração como uma tipologia textual predominante, mas com características que as distinguem entre si e de outros gêneros que apresentam o mesmo tipo textual. Vale ressaltar aqui que a grande diferença entre a fábula e a parábola está no fato de a parábola veicular preceitos de natureza religiosa e moral por meio da comparação entre a ficção narrada e a realidade referente. A fábula apresenta personagens irracionais que se destinam a ilustrar regras de conduta moral.

A seção apresenta ainda uma fábula de La Fontaine. É interessante que o aluno seja exposto a exemplares do gênero. Vale reforçar, entretanto, que tomar o gênero como objeto de ensino ultrapassa o nível de mera exposição.

A produção textual objetiva a composição de uma fábula a partir de um dos provérbios apresentados, depois da discussão em grupo acerca dos seus respectivos significados. Nossa crítica se faz a partir da seção que avalia a produção – a proposta de produção parece-nos adequada, visto que o texto cobrado foi anteriormente exposto e explorado – porque questiona “se o texto produzido se enquadra no gênero narrativo”. Mais uma vez a confusão de termos.

Quando os autores falam de gênero narrativo, estão se referindo, na verdade, a tipo textual, portanto, o tratamento perde a clareza, principalmente porque no decorrer do volume os autores veicularam a palavra gênero com mais de uma acepção, com mais de um valor semântico. Isso apenas contribui para a confusão, ao chegar ao final do volume, os alunos não terão condições de definir o termo gênero, já que o mesmo aparece cada vez com um significado diferente. Afinal, o que é gênero?

Acreditamos, assim, que um trabalho a partir dos gêneros textuais poderia contribuir para o ensino/aprendizagem da língua deixando claro que existem os gêneros literários desde a Antiguidade Clássica, explicitando suas subclassificações, mas esclarecendo, também, que existe atualmente uma teoria, de Dolz e Schneuwly, que objetiva tornar mais visíveis os limites existentes entre os textos e incentivar o trabalho a partir dos diversos textos com os quais nos deparamos em nosso cotidiano, dentro e fora da escola, e dizer que esses textos se enquadram em tipos textuais classificados de acordo com determinadas características comuns, como narração, descrição, dissertação, instrucional, opinativo, entre outros. Não queremos com isso dizer que os alunos têm que ser tratados como analistas de gêneros, mas a proposta é que o trabalho na perspectiva dos gêneros possa ser realmente um instrumento para a formação de leitores e produtores de texto mais eficientes.

- **Considerações finais sobre o volume**

Enfim, se parecia muito complexa a teoria acerca dos gêneros para um aluno da 6ª série, parece-nos ainda mais complexo que os termos tipos e gêneros sejam lançados sem os devidos esclarecimentos, de modo que, em vez de contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, a falta de clareza poderá dificultar a assimilação de determinados conceitos e acarretar confusões comprometedoras da conceituação básica para o bom desenvolvimento das habilidades textuais dos alunos.

4.4. Volume da 7ª série

Quadro 3: volume da 7ª série

Capítulos	Gêneros apresentados	Gêneros/tipos sugeridos na produção textual
1	gravuras, fotos, telas, texto narrativo sem gênero definido, diário, notícia, texto jornalístico sem gênero definido	narrativa sem gênero definido, sugestões: desenho, página de diário, poema, notícia, narrativa ¹⁰
2	capa de LP inserida num texto sem gênero definido, contos, casos	texto narrativo, identificado como caso
3	poema, conto autobiográfico, verbete de dicionário, fotos, gravuras, texto de divulgação científica, selos, mapa, legendas	texto sem gênero definido, trabalho contendo fotos, legendas, entrevistas, objetivos do trabalho e conclusões
4	charge, anedota, crônica, trecho de conto, trecho de carta, matéria	crônica poética
5	notícia curta com foto, conto, gravura, texto informativo sem gênero definido, quadrinho, mapa,	narrativa de ficção
6	capa de CD, fotos, trecho de romance, texto de divulgação científica, verbete de dicionário	relato de experiências
7	tela, letra de música, declaração (Lei Áurea), texto de divulgação científica, curiosidades	texto de opinião sem gênero definido
8	fotos, texto de divulgação científica, poema, texto narrativo sem gênero definido, mapa, gráfico, depoimento	texto de opinião sem gênero definido
9	poemas, diário, verbete de dicionário, capa de livro, trecho de letra de música	texto sem gênero definido
10	poemas, letra de música, fotos, verbete de dicionário, trecho de conto, crônica, quadrinho	narração ou crônica

¹⁰ Narrativa não constitui um gênero textual, mas um tipo de texto, como já mencionamos várias vezes, entretanto, faz parte dos gêneros enumerados pelos autores como sugestão de produção.

11	contos, frase de pára-lama de caminhão, capa de livro, crônica	texto de opinião sem gênero definido
12	tela, frase famosa, trechos de romance, capas de livros, verbete de dicionário, letra de música	narrativa ou poema

- **Capítulo 1**

O primeiro volume da 7ª série traz o tema “Expressão” e o texto inicial, apesar de não ter gênero definido, narra um acontecimento relacionado à gravura que se apresenta ao lado. O texto principal do capítulo é uma passagem de diário e as atividades seguintes relacionam-se principalmente a aspectos temáticos e análises lingüísticas. O outro texto do capítulo, assim como o principal, veiculado na seção *Hora do texto*, parece ter não gênero definido, mas, segundo os autores, trata-se de uma “matéria”. As atividades propostas relacionam os dois textos principais do capítulo a partir da temática desenvolvida por ambos, propõem questões de caráter lingüístico e sugerem a montagem de um mural com texto e imagens acerca do tema e a época em que o mesmo acontece.

A seção *A linguagem dos textos* discute o uso de linguagem coloquial no texto escrito e afirma que isso depende de alguns elementos, momento em que, para nós, os autores enumeram características que justificam a opção por determinado tipo de linguagem, e se relacionam também à escolha do gênero adequado: “fim a que se destina, situação concreta em que é produzido e quem será o interlocutor”.

A seção *Produzindo texto* solicita que o aluno registre um fato importante de sua vida ou que tenha presenciado. Diz que deve escolher a melhor forma, podendo ser desenho, página de diário, poema, narrativa ou notícia e reforça que o aluno deve se posicionar diante do fato, qualquer que seja o sentimento envolvido. Os mesmos detalhes são alvo da seção *Exercitando a crítica* cujo objetivo é levar o aluno a fazer uma avaliação dos textos produzidos por ele e pela turma.

Mais uma vez fez-se a crítica a partir da não-definição do gênero a ser produzido, visto que se torna mais fácil para o aluno produzir um texto com características mais bem delimitadas, com a situação de produção definida. Os autores poderiam ter solicitado um diário, por exemplo, que estaria de acordo com a temática e já haveria um exemplar no capítulo.

- **Capítulo 2**

O tema deste capítulo, “E aquele dia?”, relaciona-se diretamente ao tema da unidade “Histórias e memórias”. O segundo capítulo do volume inicia-se com um comentário acerca de um antigo LP, cuja capa está ilustrada na página. As perguntas correspondentes tratam de questões temáticas.

O texto principal do capítulo, veiculado como sempre pela seção *Hora do texto*, é um conto de Cora Coralina e serve de pretexto para o desenvolvimento de questões de análise linguística e temática, e para a exploração dos elementos da narrativa, o que, como já comentamos anteriormente, se faz útil no gênero conto, visto que muitas de suas principais características relacionam-se ao fato de ser uma narração.

O texto apresentado posteriormente, pela mesma seção – já explicitamos que a seção *Hora do texto* se repete nos capítulos visto que apresenta os principais textos a serem explorados – é um *caso* (o gênero é assim definido pelos autores) acontecido no Império Romano do Oriente, no século XI. Trata-se também de uma narrativa e as questões referentes abordam a temática, alguns pontos semânticos e análise verbal.

A seção responsável pelos gêneros textuais, segundo o guia do PNLD(2005), trabalha a questão do uso de adjetivos como recurso descritivo. *Produzindo texto* sugere que os alunos produzam um caso baseados nas histórias que já viveram, ressaltando o fato de os casos serem contados com o objetivo de mostrar alguma coisa. A seção *Exercitando a crítica*

solicita análise do uso adequado dos adjetivos na criação da expectativa no leitor com relação ao desfecho.

Achamos a proposta de produção interessante por solicitar um texto já apresentado no capítulo, entretanto, acreditamos que o gênero poderia ter sido mais explorado. Os autores poderiam, por exemplo, ter sugerido um suporte e público-alvo específicos, como fazem vez por outra, tornando, dessa forma, a produção menos artificial.

- **Capítulo 3**

O capítulo é introduzido por um poema manuscrito de Paulo Leminski acerca do tema “O que as histórias contam?” e as perguntas relacionam-se à questão temporal, fazendo comparações entre passado e presente.

Os principais textos do capítulo, trazidos pela seção *Hora do texto*, são um conto autobiográfico e uma composição com selos dos Correios, ambos buscando relacionar fatos passados. A exploração pelas questões se dá a partir da análise temática e lingüística. Entretanto, há, com relação ao primeiro texto, uma caracterização da autobiografia e a classificação do texto como conto.

Com relação à composição de selos, destacamos a apresentação do gênero legenda porque os outros pontos comentados dizem respeito às imagens dos selos e suas respectivas histórias. O gênero legenda, apresentado a partir da exposição de selos será também explorado na seção *A linguagem dos textos*, onde será devidamente caracterizado como texto explicativo curto que acompanha ilustrações e fornece determinadas informações. Os autores acrescentam ainda a função do gênero, suas especificidades, e o fato de poderem ser informativas, irônicas ou humorísticas, de acordo com o tom pretendido pelo autor. A seção propõe ainda uma atividade de produção de legendas para alguns selos, o que nos parece bastante adequado.

Esse é um trabalho com gêneros que, a nosso ver, está dentro das expectativas das teorias abordadas em nosso capítulo teórico.

A seção *Produzindo texto* traz duas propostas: uma que sugere a composição de um texto sem gênero definido que responda a uma pergunta específica relacionada ao texto principal do capítulo; a outra sugere que sejam confeccionadas mais legendas após fotografarem certos objetos – alvo de coleções –, entrevistados seus colecionadores e transcritas as entrevistas, e que esse trabalho seja feito em grupo e exposto no mural da escola.

Exercitando a crítica propõe que sejam avaliados no primeiro texto a adequação vocabular e ortográfica, bem como clareza na exposição das idéias e desenvolvimento adequado de modo a apresentar uma conclusão aos leitores. Com relação à produção de legendas, pede-se que sejam observadas clareza e adequação das informações veiculadas e das perguntas feitas nas entrevistas.

É um trabalho bastante criativo e interessante, que reúne muitos detalhes e solicita a produção de gêneros explorados anteriormente, ainda que em outro volume, como é o caso da entrevista. O fato de ter sido explorado em outro volume passa a ser irrelevante se considerarmos que os gêneros, segundo Dolz & Schneuwly (2004), devem ser trabalhados em espiral, ou seja, há uma gradação no trabalho com gêneros e a possibilidade não só de aprofundamento a cada série, mas também a possibilidade de retomada em séries posteriores. Por tudo isso, julgamos adequadas as propostas desse capítulo.

- **Capítulo 4**

“A história de cada dia” é o tema do capítulo e o texto inicial é uma charge, gênero explorado logo em seguida e cujo humor é trabalhado nas atividades propostas. O texto principal do capítulo é uma crônica que serve de base para análises lingüísticas.

Em seguida, apresenta-se um trecho de conto e um trecho de carta como pretexto para o trabalho com verbos. O segundo texto veiculado pela seção *Hora do texto* é uma matéria (no sentido de matéria jornalística) em que apenas elementos lingüísticos são explorados, nada sobre o gênero é comentado.

A seção *A linguagem dos textos* trata da crônica poética e a introdução da seção propõe-se a “falar um pouco mais a respeito desse **tipo** de texto”. (2005, p.74, grifo nosso). Está aí mais uma vez a confusão terminológica e certamente conceptual, visto que, como já mencionamos anteriormente, a crônica é um gênero textual.

Enfim, os autores acabam por definir o gênero crônica e sua variação poética e fazem isso de modo interessante, atentando para todas as peculiaridades do gênero. Sendo assim, nossa crítica se faz mais no sentido da nomenclatura utilizada, principalmente porque, além de denominar a crônica um tipo textual, os autores dizem que ela “pode ser narrativa, descritiva ou dissertativa”, ou seja, o gênero pode conter variação no tipo textual utilizado e pode, inclusive, mesclar o uso dos tipos. No entanto, esse fato não foi devidamente explorado, ao contrário, a nomenclatura em vez de esclarecer, torna mais confuso o conceito, visto que anteriormente já foram expostos os termos tipo e gênero, também de forma um tanto vaga.

A seção de produção textual solicita a confecção de uma crônica poética e a seção *Exercitando a crítica* sugere uma avaliação da abordagem feita sobre o assunto sugerido e avaliação do tratamento poético exigido na proposta. A solicitação está dentro das expectativas do capítulo por solicitar um gênero devidamente explorado, mas o trabalho poderia ser ampliado se fossem especificados, por exemplo, público-alvo, suporte e objetivos textuais, tornando mais simples e claro o processo de produção/assimilação do gênero.

- **Capítulo 5**

O capítulo 5, “Estrangeiros entre nós”, inicia a unidade 2 e, com ela, um novo tema: “Gentes de todo o mundo”. A apresentação do tema acontece a partir de uma notícia curta com foto e questões de interpretação.

O texto principal do capítulo é definido pelos autores como pertencente ao gênero conto e as atividades correspondentes trabalham, além de análise lingüística e interpretação textual, algumas características do tipo textual narração, inclusive, a primeira questão pede que o aluno classifique o tipo textual a que o conto pertence (narrativo, descritivo, dissertativo).

O segundo texto, veiculado também pela seção *Hora do texto*, assim como o texto principal, é um texto informativo sem gênero definido. As perguntas que seguem giram em torno das informações trazidas pelo texto, nada é considerado acerca dos aspectos textuais.

A seção *A linguagem dos textos* trata de uma figura de linguagem, a hipérbole, e, para isso, retoma trechos do primeiro texto trabalhado – um conto – e utiliza outros exemplos a partir de uma história em quadrinhos e um trecho de poema. Ou seja, o texto informativo que é, na seqüência, imediatamente anterior a essa seção nada tem a ver com ela, nem lhe serve de exemplo, visto que a característica explorada pela seção não é comum em textos informativos, mas em textos literários.

As seções de produção e avaliação textual, *Produzindo texto* e *Exercitando a crítica*, respectivamente, sugerem a criação e análise de uma narrativa de ficção, considerando elementos narrativos, como foco e personagens, marcação correta dos discursos e adequação de linguagem à faixa etária alvo. Este último detalhe pode ser relacionado mais enfaticamente que os outros ao trabalho efetivo com gêneros textuais, visto que, apesar de certos elementos narrativos serem intrínsecos a determinados gêneros, o público-alvo e as estratégias de composição devem ser uma constante preocupação por parte dos produtores. Assim, acreditamos que, apesar de a proposta não estar totalmente adequada ao enquadramento de

gêneros, já que não propõe um gênero específico, não é de tudo sem sentido por considerar especificidades que se relacionam intimamente aos gêneros.

- **Capítulo 6**

O capítulo 6 é introduzido a partir de uma capa de CD relacionada ao tema “Uma nova pátria”, e as questões tratam também de assuntos temáticos. A introdução de um gênero como “capa de CD” possibilitaria, em princípio, uma abordagem de ensino interessante, se considerarmos que tal gênero está muito presente nas práticas sociais de alunos de Ensino Fundamental. Entretanto, mais uma vez, não se ultrapassa o nível de mera exposição ao gênero.

O primeiro texto é veiculado pela seção *Hora do texto* e trata-se de um trecho de romance. A primeira questão sobre o texto pede que o mesmo seja classificado quanto ao tipo: “Com relação aos diversos tipos de texto (descritivo, narrativo, opinativo), como você classificaria o texto...” (2005, p. 100). As demais questões são temáticas ou exploram o tipo narrativo a partir da observação dos seus elementos. Outras questões de análise linguística são propostas em outras seções e o mesmo texto é tido como base.

O segundo texto do capítulo é de divulgação científica e as atividades propostas são todas de interpretação. Não estamos defendendo que não se deva explorar a compreensão do conteúdo, mas apenas constatando que as tarefas, com base no gênero, se restringem a esse aspecto.

A seção *A linguagem dos textos* trabalha a concisão textual e a possibilidade de trabalhar determinados efeitos no texto a partir disso, e utiliza exemplos do primeiro texto do capítulo e de um quadrinho veiculado na seção. O texto de divulgação científica apresentado anteriormente nem é citado. Os autores poderiam ter aproveitado também esse texto não-literário para exemplificar a concisão, já que a característica não está ligada a determinados

tipos textuais, mas constitui algo essencial em grande parte dos textos. A mesma seção traz uma proposta de reescrita de um pequeno texto de modo a torná-lo conciso.

Produzindo texto, por sua vez, solicita um texto relatando um fato que tenha causado tristeza ou sofrimento. Nenhum gênero específico é citado nessa seção, mas, a partir da proposta, podemos imaginar que seja fácil reconhecer que trata-se de um relato de experiência vivida. Vale ressaltar aqui o fato de existir um interlocutor específico, o melhor amigo ou amiga, e de os objetivos ou intenções serem bem delimitados, o que podemos identificar como um bom exemplo de trabalho a partir da perspectiva dos gêneros.

A seção *Exercitando a crítica* deixa claro que o gênero é o relato de experiências e diz tratar-se de uma narração. Assim, a avaliação deve considerar os elementos narrativos.

- **Capítulo 7**

O tema agora é “Heranças de um povo”, e o capítulo introduz-se a partir de uma tela e a sugestão da troca de idéias acerca das impressões deixadas por ela.

A seção *Hora do texto* apresenta uma letra de música e o seguinte comentário a respeito do gênero: “O texto que você leu é a letra de uma canção. A principal característica desse **tipo** de texto é seu ritmo, conseguido por meio de recursos como a rima, o tamanho dos versos, o jogo de palavras, a pontuação, entre outros.” (2005, p. 112, grifo nosso). Logo depois, pede-se que seja feita uma leitura oral para que o aluno perceba o ritmo e as diferentes vozes do texto. Apesar disso, entretanto, as atividades seguintes propõem a exploração de elementos narrativos, não considerando o fato de ser letra de música, tratam o texto apenas como uma narrativa.

Numa outra seção *Hora do texto* é apresentado um texto de divulgação científica que serve de base apenas para perguntas de interpretação.

A seção *A linguagem dos textos* trabalha a ordem dos termos na frase, não faz nenhum tipo de enquadre de gêneros. Na verdade, são apresentadas de modo completamente descontextualizado.

Produzindo texto solicita apenas que o texto seja opinativo e em prosa, sem definir o gênero. Entretanto, atenta para a utilização de exemplos concretos e de título, o que pode ser considerado um direcionamento para a produção dissertativo-argumentativa. A avaliação sugerida pela seção *Exercitando a crítica* contribui com esse processo, questionando se as opiniões estão bem fundamentadas, se as idéias foram expostas de forma clara e objetiva e se há conclusão.

É um trabalho interessante se estiver preparando o aluno para a produção de textos argumentativos, entretanto, acreditamos que a produção textual fica sempre mais satisfatória e prazerosa se delimitarmos o gênero a ser produzido e apresentarmos o aluno a alguns exemplares, para que ele esteja mais seguro ao utilizar determinados recursos.

- **Capítulo 8**

Perguntas acerca de uma foto dão início ao capítulo, ativando o conhecimento prévio do aluno sobre o tema a ser tratado.

A seção *Hora do texto* apresenta um texto de divulgação científica e questões de interpretação. Somente a última questão relaciona-se à análise textual, entretanto, não é privilegiando o enquadre de gênero, mas apenas questionando mais uma vez o tipo texto: descritivo, opinativo ou informativo. As demais seções utilizam esse texto como pretexto para a análise lingüística e gramatical. Dentro dessa seção, há a apresentação de um depoimento, que serve apenas como base para uma discussão do tema.

O segundo texto apresentado é narrativo, mas sem gênero definido. Mais uma vez, questiona-se ao aluno o tipo de texto, seguem-se perguntas de interpretação e análise

lingüística. Sabemos que, por vezes, nossa análise soa repetitiva, porém, é importante que a investigação seja feita dessa forma exaustiva para que possamos realmente chegar às conclusões pretendidas.

A seção *A linguagem dos textos* pretende discutir a diferença de se utilizar opiniões ou fatos como argumentos textuais, apontando que fatos são indiscutíveis. O texto de abertura do capítulo é usado como exemplo, bem como um mapa e um gráfico veiculados na própria seção. Não há a citação de nenhum gênero específico em que se pode utilizar tal recurso, apenas o termo tipo é utilizado: “Em determinados **tipos** de texto, apresentamos opiniões. Precisamos, contudo, estar cientes de que nem sempre as pessoas concordarão com elas. (...)” (2005, p. 134, grifo nosso).

A seção *Produzindo texto* destaca dois trechos do depoimento apresentado na seção *Hora do texto* e solicita a confecção de um texto em prosa em que o aluno exponha seu ponto de vista a partir do tema proposto, utilizando fatos que o comprovem.

As questões citadas na seção que se destina à avaliação da produção relacionam-se à organização e estruturação textual e à fundamentação das idéias. Ou seja, a avaliação aponta elementos comumente encontrados nos textos argumentativos em geral, sem gênero específico.

Acreditamos que um depoimento seria um gênero mais adequado para a produção, por veicular as informações a partir de um ponto de vista, informações que poderiam ser comprovadas pela citação de fatos e por ser este um gênero apresentado no capítulo.

- **Capítulo 9**

O capítulo 9 é o primeiro da unidade 3, a qual sugere o tema “Amor”. O texto de abertura é parte de um poema sobre o amor e as questões introdutórias são temáticas.

O texto principal do capítulo também é um poema sobre o amor, as tarefas propõem que se faça uma leitura oral, mas antes chama a atenção do aluno para detalhes como ritmos e pausas para que não fique artificial. É uma forma de trabalhar o gênero na oralidade, já que, muitas vezes, poemas são declamados e, desde a Antigüidade, há um caráter musical na poesia e em algum momento isso será explorado.

As questões relacionadas à escrita, todavia, são de análise lingüística e citam poucos detalhes peculiares do poema, não havendo, portanto, exploração do texto enquanto gênero. O poema é utilizado também para análise gramatical e estudo do vocabulário. Mais uma vez, deparamo-nos com o gênero sendo apenas pretexto para o estudo da gramática.

Outros poemas são expostos no capítulo, bem como trecho de letra de música, mas nada feito a partir do enquadre de gêneros. Há ainda um texto classificado como diário, ou seja, página de diário apresentado na seção *Hora do texto*. Este, entretanto, serve apenas a questões de interpretação e discussão do assunto.

Nossa análise está voltada para leitura/produção de textos escritos, no entanto, quando achamos conveniente, destacamos trabalhos com gêneros orais, os quais, como já comentamos, têm sua inquestionável relevância. Neste capítulo há a sugestão de que se faça um debate em torno do tema do capítulo, “O que é o amor?”, a partir dos textos a esse respeito. O livro apresenta normas para que o debate possa acontecer e acaba caracterizando o gênero.

A seção *A linguagem dos textos* vem trabalhar os tipos de definição, objetiva e subjetiva, possíveis na composição de um texto. Como exemplo, os autores utilizam um verbete de dicionário e um trecho de poema, todos buscando conceituar o amor, cada um com sua definição específica, objetiva e subjetiva, respectivamente. Além disso, a seção apresenta ainda um trecho de letra de música e um texto informativo que busca explicar o amor sem defini-lo.

A seção *Produzindo texto* sugere a produção, em grupo, de um texto tentando definir o amor a partir de imagens subjetivas e sua exposição no mural da escola. A seção visa a avaliar os textos e sugere que se observem as imagens criadas, sua organização e coerência, bem como a pontuação para se alcançar os recursos desejados.

Para nós, a proposta deve despertar o interesse do aluno. Entretanto, a sugestão de gêneros possíveis facilitaria o trabalho da turma, poderiam indicar, por exemplo, um poema, já que foram solicitadas imagens subjetivas e expostos exemplares no capítulo.

- **Capítulo 10**

O tema agora é “Dores de amor” e o texto introdutório também é um poema e as questões correspondentes são temáticas. O texto principal do capítulo é uma letra de música e a exploração oral nos parece adequada ao destacar que as letras de música aproximam-se dos poemas, sendo muito comum encontrarmos poemas que foram musicados. Além disso, sugere-se a leitura sem o acompanhamento melódico e a percepção do ritmo da canção, assim como identificamos nos poemas. As atividades propostas a seguir continuam o trabalho com as características comuns entre poema e letra de música, além disso, propõem questões de interpretação e ampliação de vocabulário, bem como o trabalho com as figuras de linguagem presentes no referido texto. Pensamos que esse trabalho constitui uma boa forma de enquadrar o texto nas perspectivas dos gêneros, visto que atenta para suas peculiaridades e relaciona-o a outros gêneros possibilitando ao aluno a delimitação de diferentes gêneros textuais. O texto serve também de pretexto para o trabalho gramatical desenvolvido em seções específicas.

O outro texto veiculado pela seção *Hora do texto* é uma crônica, mas nenhuma das tarefas propostas em seguida privilegia o trabalho com gêneros, trata-se apenas de questões de interpretação.

A seção *A linguagem dos textos* trata da possibilidade de se utilizar a variação e a repetição como recursos que atribuem ritmo também aos textos em prosa, concluindo que este não é um privilégio da poesia. A crônica citada serve de exemplo a esse trabalho. A seção sugere ainda uma atividade de reescrita cujo objetivo é transmitir ao texto vivacidade.

Produzindo texto propõe que, em duplas, os alunos escrevam um texto em prosa cujo assunto seja uma história de amor e oferecem duas opções de produção:

(...) Seu texto pode ser uma narração ou uma crônica.

Não se esqueçam de que a narração precisa ser elaborada tendo em vista seus elementos constitutivos: o ponto de vista (narrador em 1ª ou 3ª pessoa); a caracterização de personagens, do lugar onde os fatos ocorreram; o tempo em que os fatos ocorreram; a construção do conflito e o desfecho.

Na crônica, vocês podem contar uma história e refletir sobre ela, oferecendo ao leitor seu ponto de vista sobre o que aconteceu. Nela, vocês podem retratar comportamentos atuais.

Em qualquer um dos casos, procurem destacar a presença de uma música, um lugar ou um filme que tenha marcado a história de seus personagens. (2005, p. 169)

Então a narrativa, ainda que em 1ª pessoa, não pode demonstrar o ponto de vista do autor? Claro que sim. Mas do jeito que foi colocado, parece que somente a crônica permite isso. Uma crônica não pode conter trechos narrativos? Claro que pode. Afinal, os gêneros textuais podem abrigar mais de um tipo textual. Da maneira como foi organizada a proposta, alguns pontos não ficam claros e podem levar o aluno a tirar falsas conclusões ao reproduzir o seu texto.

O ideal teria sido explicitar um outro gênero, assim como foi feito com a crônica, e não um gênero e um tipo textual como se fossem da mesma classe, digamos assim. Os autores poderiam ter solicitado um poema ou uma carta narrando um fato, por exemplo. O importante teria sido especificar um outro gênero ao lado da crônica e, não sugerir um tipo textual, de forma imprecisa.

A seção *Exercitando a crítica* propõe análise da organização textual, pontuação e ortografia. E deixa a desejar ao citar a palavra *gênero*, o que pode contribuir ainda mais para a

formação equivocada dos conceitos: “Troquem seu texto com o de outra dupla e avaliem, juntos, a organização do texto produzido tendo em vista o **gênero** escolhido.” (p. 169, grifo nosso)

- **Capítulo 11**

O tema é “Acima de qualquer suspeita” e o texto de abertura é um conto, bastante breve, e a exploração se dá apenas através da interpretação de texto.

A seção *Hora do texto* veicula um outro conto, um pouco mais extenso. As atividades têm objetivos variados e iniciam-se afirmando que o texto tem passagens narrativas e outras descritivas. Entretanto, apesar disso e da denominação do gênero conto pelos próprios autores, eles não chegam a relacionar que os gêneros podem apresentar trechos formados a partir de tipos textuais diferentes, como já dissemos em nosso capítulo teórico. Além disso, exploram-se também os elementos narrativos. O texto serve também como base para o estudo de vocabulário e análise gramatical.

Por causa de uma citação em determinado trecho do conto, o gênero frase de pára-choque de caminhão é citado e solicita-se uma pesquisa e enumeração das mais interessantes, seguido da elaboração de um cartaz com as frases relacionadas à família e ao amor. As características do gênero não foram exploradas em toda a sua potencialidade, a não ser o suporte em que podemos encontrar o gênero e os temas geralmente abordados.

O outro texto trazido pela seção *Hora do texto* é uma crônica, entretanto, o gênero não é explorado, a seção sugere apenas atividades de interpretação e análise lingüística.

A seção *A linguagem dos textos*, por sua vez, utiliza a crônica em questão para exemplificar o texto de caráter dissertativo ao pretender abordar a questão do exemplo na argumentação. De certa forma, reconhecemos que este trabalho volta-se ao enquadre de

gênero, mas não de forma explícita, ou seja, não fica claro que o gênero crônica pode ser caracterizado por tais elementos.

Produzindo texto solicita uma discussão que deverá, posteriormente, originar a enumeração de frases que sintetizem o ponto de vista do grupo a respeito do tema e com as quais estejam relacionados alguns exemplos que lhes sirvam de sustentação. Após isso, os alunos devem redigir um texto, o qual será avaliado pelo grupo em questões gramaticais, mas também em relação à coerência e pertinência das idéias e exemplos expostos.

Essa proposta é interessante na medida em que propõe inicialmente a produção de frases, e este foi um gênero trabalhado no capítulo, apesar da variação (frase de pára-choque), e, também por tentar facilitar o processo de produção de textos argumentativos de modo que a fique clara a importância da coerência na elaboração de qualquer texto.

- **Capítulo 12**

O último capítulo do volume traz o tema “Amor em tom maior” e apresenta na abertura uma pintura de Dom Quixote por Picasso e uma frase a respeito do mesmo personagem.

Em seguida, a seção *Hora do texto* traz um trecho do romance Dom Quixote, de Cervantes, fato que nos leva a observar que todos os volumes da coleção reúnem os gêneros textuais não por similaridades entre eles, mas pela temática comum explorada no capítulo. As atividades referentes ao trecho do romance não exploram o gênero, mas apenas a análise lingüística, temática, vocabular e algumas observações sobre a variação da linguagem, não por causa do gênero, e sim pela época em que foi escrito o livro.

O outro texto veiculado pela seção é uma letra de música também inspirada na figura de Dom Quixote, mas é tratada pelos autores como poema, apesar desse gênero

também não ser explorado. No entanto, chamaram a nossa atenção as questões relacionadas à intertextualidade, assunto ainda não explorado pela coleção.

A seção *A linguagem dos textos* explora a linguagem dos diálogos, maneiras de representá-lo nos textos e os motivos pelos quais normalmente são usados, como a representação mais fiel da linguagem falada. No entanto, nenhum gênero é citado nesse trabalho. Teria sido interessante incluir algum texto teatral sobre o tema, pensando-se na transposição da história de Dom Quixote para o teatro e, a partir disso, explorar a importância dos diálogos no gênero peça de teatro, por exemplo.

A seção *Produzindo texto* sugere duas propostas: uma narrativa, para a qual são apontados alguns elementos narrativos e a inclusão de diálogo, ou um poema, para o qual aconselha-se o uso de metáforas, preocupação com o ritmo e cuidados ao utilizar rimas, para evitar o empobrecimento do texto. Nota-se claramente a preocupação com a forma e uma visão simplista acerca do gênero poema.

A sugestão de avaliação na seção *Exercitando a crítica* traz, mais uma vez, a confusão terminológica e conceptual:

Avalie cada **tipo** de texto, levando em conta o **gênero** escolhido. A narrativa apresenta um foco narrativo constante até o fim? O diálogo foi pontuado corretamente? As formas de tratamento e os pronomes são adequados? Há um conflito que se encaminha coerentemente para o desfecho? Quanto ao poema, avaliar o ritmo, as imagens utilizadas e a originalidade da expressão. (2005, p. 199, grifos nossos)

Para nós, é fato que, o termo *tipo* poderia ter sido omitido sem prejudicar o entendimento da proposta, ao contrário, acreditamos que a tornaria mais clara, visto que da maneira como foi utilizada acabaria por criar uma dúvida: narrativa e poema, afinal, são tipos ou gêneros textuais? Teríamos que explicar, então, que narrativa é tipo e poema é gênero e aí, sim, possibilitar aos alunos uma avaliação adequada de sua própria produção.

- **Considerações finais sobre o volume**

Como já explicitamos anteriormente, não esperamos que os alunos sejam tratados como analistas gênero, mas utilizar os termos tipo e gênero como tem sido feito só contribui para tornar esses conceitos de difícil compreensão. Mesmo que nada sobre a teoria fosse explicado, se os termos fossem utilizados sempre corretamente desde o volume da 5ª série, a essa altura, os alunos já seriam capazes de identificar as diferenças porque acabariam chegando a uma conclusão. Infelizmente, a falta de clareza quanto ao uso dos termos tem sido o grande alvo de nossa crítica devido às inúmeras vezes em que aparece.

4.5. Volume da 8ª série

Quadro 4: volume da 8ª série

Capítulos	Gêneros apresentados	Gêneros/tipos sugeridos na produção textual
1	fotos, texto de divulgação científica, letras de músicas, notícia, olho (lead)	cartazes ou texto expositivo
2	fotos, profecia, artigo de opinião, letra de música	carta do leitor ¹¹
3	telas, trova religiosa, letra de música, fotos, capa de livro, poema, artigo de opinião,	texto dissertativo sem gênero definido
4	trecho de carta, crônica, fotos, letra de música, quadrinhos,	texto dissertativo sem gênero definido
5	fotos, declaração de direitos (do homem), artigo de opinião, verbete de dicionário, classificados de jornal, poema, texto didático, legendas,	texto dissertativo sem gênero definido
6	charge, conto, verbete de dicionário, letra de música	texto narrativo sem gênero definido
7	foto, legenda, matéria, verbete de dicionário, poema, trecho de reportagem, trecho de declaração de direitos (da criança), quadrinhos	texto opinativo em prosa
8	telas, texto didático, verbete de dicionário, capa de livro, foto, legenda, reportagem	reportagem
9	poemas, fotos, artigo assinado, capa de revista, gráfico, carta-consulta, texto de divulgação científica,	dissertação ou carta aberta para publicação no jornal mural

¹¹ Utilizamos a nomenclatura carta do leitor porque a proposta sugere que se produza uma carta com opinião pessoal sobre determinado assunto endereçada a um jornal ou revista. Ressaltamos, portanto, que a nomenclatura não foi sugerida pelos autores.

10	cartaz, reportagem, gráficos, artigo assinado	texto predominantemente objetivo sem gênero definido
11	poemas, conto, fotos, capa de livro	texto narrativo sem gênero definido ou poema
12	letra de música, fotos, legendas, trechos de romance, texto jornalístico sem gênero definido	texto narrativo em 3ª pessoa

- **Capítulo 1**

O capítulo 1 se inicia com um texto de divulgação científica sobre o planeta Terra e uma foto da Antártica, já que seu tema é “Água, fonte de vida”. As questões introdutórias são apenas sobre o tema abordado.

A seção *Hora do texto* traz uma letra de música acerca do assunto e atividades que se relacionam ao caráter poético da letra de música, considerando a melodia, o ritmo, as rimas, a sonoridade das palavras e a repetição como recurso expressivo. O mesmo trabalho já foi feito no volume anterior e, pensamos que não aproveita todos os pontos possíveis, visto que após um estudo com esse direcionamento, o aluno poderá concluir que toda letra de música nada mais é que um poema. Entretanto, sabemos que para ser musicado o poema tem que apresentar determinados recursos rítmicos que um outro exemplar do gênero sobre o qual não pare essa intenção não precisaria apresentar.

Além disso, o texto serve de pretexto para o estudo gramatical e ampliação vocabular.

O outro texto veiculado pela seção *Hora do texto* é uma notícia e possui *lead* – que os autores denominam “olho” – e foto com legenda. A primeira atividade proposta segue um padrão bem típico da coleção: o questionamento do tipo textual (narrativo, descritivo, dissertativo). Em seguida, os autores trabalham o que chamam de “olho”, para nós, *lead*, identificando-o e questionando sua função no conjunto da notícia. Esse ponto parece-nos interessante, visto que, como já mencionamos em nosso capítulo teórico, cada gênero textual

tem um propósito bem específico. Seguem-se algumas perguntas de compreensão e mais uma que nos chamou a atenção, a que trata dos dados numéricos inseridos no texto e a intenção do autor ao utilizá-los.

A seção *A linguagem dos textos* apresenta mais uma figura de linguagem, a personificação, a qual é relacionada ao texto introdutório do capítulo que a utiliza como recurso. Fica aqui uma crítica que cabe a toda a coleção: esta seção sempre utiliza ou exemplos do texto principal – o primeiro a ser apresentado pela seção responsável e, por isso, um tanto quanto distante – ou de textos veiculados apenas com o intuito de servirem de exemplos. Desde o início dissemos que a excessiva fragmentação em seções prejudicaria o trabalho com textos, ressaltamos inclusive essa mesma observação feita pelo PNLD. Ao chegarmos ao último volume, concluímos que boas oportunidades de trabalho com enquadre de gêneros foram perdidas principalmente por causa dessa distância e aleatória retomada entre seções. Pensamos, por exemplo, que, se o conteúdo gramatical a ser desenvolvido no capítulo for um tanto extenso, quando o professor tiver que explorar a seção *A linguagem dos textos*, terá de refazer a leitura do texto inicial, visto que, provavelmente, os alunos já não se lembrarão dele com muita clareza, o que dificultaria bastante o trabalho.

Voltando à nossa análise do capítulo, a seção *Produzindo texto* apresenta outra letra de música sobre o tema e sugere que seja criada uma campanha sobre o risco de ingerir água de má qualidade para chamar a atenção da comunidade. Isso poderá ser feito, segundo os autores, com a confecção de cartazes ou textos expositivos. Há ainda a sugestão que se utilize a personificação nos cartazes. Um ponto que consideramos positivo e que será destacado também na seção de auto-avaliação do texto é o fato de os autores terem se preocupado em delimitar o público-alvo. Como já dissemos, essa é uma informação muito importante para o bem desenvolvimento do gênero pretendido e também estariam garantidos o espaço de circulação e recepção do gênero. Entretanto, houve outra vez a confusão dos termos: o cartaz

é um gênero, mas o texto expositivo não é. E mais do que isso, os dois são tratados como se fossem tipos na seção *Exercitando a crítica*: “Avalie os trabalhos produzidos tendo em vista seu **tipo** (cartaz ou texto expositivo) e o público a que se destinam.” (p. 27, grifo nosso).

Além disso, a seção exercitando a crítica propõe que sejam observadas a expressividade, a sugestão de soluções para o problema, legibilidade, ortografia e o poder de convencimento dos textos.

- **Capítulo 2**

O tema deste capítulo é “O homem e a natureza”, e a introdução é feita com uma foto legendada e a citação de uma profecia, sem que os gêneros sejam explorados, servem apenas para iniciar o assunto.

A seção *Hora do texto* veicula um artigo de opinião e as tarefas propostas relacionam-se ao fato de ser um texto opinativo, organizado em parágrafos, naquele tradicional esquema: introdução, desenvolvimento e conclusão. Parece-nos que há um encaminhamento para o trabalho com textos dissertativo-argumentativos, o qual já vem sendo feito de forma indireta desde o volume da 7ª série, o que nos faz relacionar o trabalho dos autores à teoria de Dolz e Schneuwly comentada em nosso capítulo teórico, ao afirmarem que deve-se fazer um trabalho em espiral de modo que os gêneros sejam retomados em série diferentes e sejam aprofundadas as análises. O texto serve ainda de base para análises lingüísticas e ampliação vocabular, como de costume na coleção.

A outra seção *Hora do texto* apresenta uma letra de música e as atividades exploram, novamente, sua proximidade com a poesia.

A *linguagem dos textos* explora o esquema tradicional de composição de textos dissertativos citados anteriormente: introdução, desenvolvimento (ou argumentação) e

conclusão, explicando cada parte e relacionando tais conceitos ao artigo de opinião apresentado anteriormente, ainda que sem nomear o gênero.

A seção de produção textual solicita uma carta em que se expresse a opinião pessoal sobre o tema do capítulo, a mesma deve ser direcionada a um jornal ou revista. A proposta parece interessante, mas poderia ter sido apresentada uma matéria jornalística como texto base a essa carta, que seria, então, uma carta do leitor. Dessa forma, o enquadre de gênero seria mais bem explorado e a produção textual seria mais clara e simples de ser cumprida. E os recursos explorados pela seção *A linguagem dos textos* poderiam ser perfeitamente utilizados.

Exercitando a crítica sugere que sejam observadas a objetividade, a argumentação e a conclusão, bem como a correção gramatical atentando para o fato – já explorado em volume anterior – de textos serem revisados antes de serem publicados.

- **Capítulo 3**

O tema “Penando aqui na Terra” é ilustrado por uma tela e uma trova comum em procissões, além de perguntas temáticas a seu respeito.

O texto principal do capítulo é uma letra de música. Mais uma vez, o gênero é tratado como poema e serve de suporte para análises gramaticais. O outro texto veiculado pela seção *Hora do texto* é um artigo de opinião abordado da mesma maneira, a partir da classificação do tipo em descritivo, narrativo ou dissertativo – questão que vem sendo repetida em praticamente todos os capítulos – e, além disso, trabalha-se mais uma vez a questão da opinião e estruturação em parágrafos.

A seção *A linguagem dos textos* propõe a argumentação como ponto a ser explorado e, finalmente, o texto apresentado imediatamente antes da seção é utilizado para exemplificação. Os autores chegam a enumerar e denominar tipos de argumentos que podem

ser utilizados. Há também na seção uma atividade a partir do desenvolvimento de argumentos para os trechos de textos propostos. Para nós, atividades como essa contribuem para a melhor elaboração de determinados gêneros, principalmente quando são gêneros relacionados à sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição

Produzindo texto traz uma proposta que julgamos interessante, apresenta versos da música já trabalhada e sugere a composição de um texto dissertativo em prosa a partir deles. No entanto, mais uma vez, os autores não definem o gênero.

A seção *Exercitando a crítica* deixa claro que a preocupação dos autores faz-se somente quanto ao tipo textual, visto que sugerem a seguinte avaliação:

O texto produzido por você caracteriza-se como uma dissertação? Apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão? A argumentação fundamenta a tese apresentada? Os argumentos são convincentes? A conclusão é coerente com a argumentação exposta? A linguagem utilizada está adequada ao **tipo** de texto? A dissertação tem um título? (2005, p. 56, grifo nosso)

Temos consciência de que, infelizmente, até hoje muitos exames de vestibular, ao solicitarem a produção de uma dissertação – tipo de texto mais comumente cobrado nas redações de vestibular – não especificam o gênero a ser produzido. Entretanto, voltamos a comentar que a definição e apresentação de exemplares torna o trabalho com enquadre de gêneros mais eficiente, visto que o aluno consegue visualizar mais facilmente as características que seu texto deve conter.

- **Capítulo 4**

O tema do capítulo, “Terra: fonte de vida”, é introduzido por um trecho de carta e questões acerca do assunto.

A seção *Hora do texto* traz uma crônica como texto principal do capítulo, no entanto, o gênero não é explorado, servindo apenas como pretexto para análise lingüística e

vocabular. A única característica explorada do gênero, enquanto literário, é o uso de alguns recursos como metáfora e linguagem conotativa.

O outro texto trazido pela seção mais adiante no volume é uma letra de música e, mais uma vez, o enquadre de gênero é deixado de lado, privilegiando-se aspectos temáticos.

A *linguagem dos textos* trabalha a ênfase como recurso textual, para isso a seção explora os conceitos de *inversão*, *gradação* e *construção paralela*, e traz como exemplos histórias em quadrinhos e trechos soltos de textos, sem que o gênero seja definido.

A seção de produção textual sugere a produção de mais um texto dissertativo sem gênero definido, dessa vez, sem fazer especificações do tipo textual, as mesmas são citadas apenas na seção *Exercitando a crítica*. Nossa crítica é a mesma do capítulo anterior, já que o trabalho faz-se da mesma maneira, privilegiando apenas o tipo, sem preocupar-se com o gênero.

- **Capítulo 5**

O capítulo 5 é o primeiro da unidade 2, por isso, seu tema é diferente dos anteriores – “Trabalho: direito de todos”. O início é marcado por um trecho da Declaração Universal dos Direitos Humanos, fotos e questões genéricas acerca do tema.

A *Hora do texto* veicula um artigo de opinião e o mesmo esquema utilizado em toda a coleção para os textos dissertativos, a classificação do tipo (descritivo, narrativo, dissertativo), seguida de uma exploração estrutural e argumentativa. Depois, seguem-se questões de compreensão, análise lingüística e vocabular.

O outro texto veiculado pela mesma seção é um poema, e a primeira questão que a ele se relaciona nos chamou a atenção, visto que questiona se o fazer poético é um tipo de trabalho. As demais questões seguem o mesmo padrão de análise principalmente lingüística.

A seção *A linguagem dos textos* trabalha uma outra figura de linguagem, a antítese, bem exemplifica a partir do poema apresentado na seção anterior.

A seção responsável pela produção propõe, mais uma vez, um texto dissertativo. Porém, agora há dois textos que devem servir de base para a produção do texto, além de fotos com legendas, o que facilita, como já dissemos, o processo. E aproxima-se do que tem sido cobrado nos exames de vestibular. No entanto, pensamos que, ainda assim, propor um gênero específico, e não apenas sugerir o tipo textual, contribuiria muito com o processo de assimilação de determinadas características textuais específicas de determinado gênero.

A seção de auto-avaliação aponta os mesmo itens a serem avaliados: enquadramento no tipo de composição; estruturação em parágrafos e em introdução, desenvolvimento e conclusão; conclusão decorrente dos argumentos expostos; clareza na exposição de idéias; e título.

- **Capítulo 6**

O tema é “Trabalhadores”, desenvolvido a partir de uma charge, gênero relativamente explorado pelas questões seguintes, visto que tratam do suporte e do objetivo da publicação numa data específica, além do destaque para o humor, característica intrínseca ao gênero.

O texto principal do capítulo é um conto acerca do qual se exploram apenas características narrativas, lingüísticas e vocabulares. Aliás, notamos que sempre que aparece o gênero conto na coleção, as características narrativas são altamente exploradas.

O outro texto veiculado pela seção *Hora do texto* é, novamente, uma letra de música, considerada, mais uma vez, um poema pelos autores, entretanto, agora são privilegiados também elementos narrativos, visto que se trata de uma história. Além disso, as demais questões são de caráter temático.

A seção *A linguagem dos textos* explora agora o texto narrativo e todos os seus elementos de uma só vez, o que ainda não havia acontecido no decorrer dos volumes. O texto que serve à exemplificação é o primeiro veiculado no capítulo.

Produzindo texto, por sua vez, solicita a produção de um texto narrativo sem gênero definido e, assim como a seção seguinte – que cuida da avaliação do texto produzido – aponta o que deve conter num texto desse tipo. Nossa crítica faz-se redundante na medida em que a proposta também é repetitiva, mas ressaltamos que a solicitação de produção sem a especificação do gênero dificulta muito o processo.

- **Capítulo 7**

Este capítulo é introduzido apenas por uma foto com legenda e questões acerca do tema “O trabalho e as crianças”.

Hora do texto apresenta uma matéria (jornalística), entretanto, o gênero não é explorado, nem ao menos o tipo o é, o texto serve principalmente à compreensão e, como geralmente acontece, à análise gramatical e vocabular.

O outro texto veiculado pela seção é um poema sobre o mesmo tema. E a primeira questão seria muito interessante se fosse devidamente trabalhada e se os conceitos de tipo e gênero fossem de domínio dos alunos porque questiona se no (gênero) poema há predomínio da narração ou da descrição (tipos textuais). Essa, sim, é uma atividade com enquadre de gêneros, ainda que sem denominar a teoria – o que não é essencial. Mas, infelizmente, as demais atividades exploram recursos formais da poesia e o vocabulário.

A seção *A linguagem dos textos* trata dos tipos de descrição e acaba citando figuras de linguagem já trabalhadas, como a personificação, a gradação e a comparação. As atividades da seção são apenas relacionadas aos tipos possíveis de descrição – produção e identificação.

Produzindo texto apresenta cinco trechos de texto e duas histórias em quadrinho sobre o tema do capítulo e, em seguida, solicita a produção de um texto em prosa opinativo sobre o assunto. Mais uma vez o gênero não é especificado, mas, ao menos, os objetivos e o público-alvo foram traçados.

A crítica sugerida pela seção *Exercitando a crítica* enfatiza apenas questões relacionadas ao tipo dissertação-argumentação.

- **Capítulo 8**

Também não há, assim como no capítulo anterior, texto verbal na introdução do tema “Empregados e empregadores”, a não ser a legenda da tela apresentada. As questões são de caracterização da imagem da tela.

O texto principal do capítulo é didático, não tem um gênero definido e é explorado no sentido estrutural e a partir da linguagem utilizada, além de servir de base para análise gramatical e vocabular.

A seção *Hora do texto* veicula também uma reportagem, seguida apenas por questões de compreensão. Mas explorada enquanto gênero, entretanto, na seção seguinte, *A linguagem dos textos*. Os autores definem o gênero sem utilizar essa nomenclatura e definem também o termo “suplemento”, no caso, o suporte onde a referida reportagem foi veiculada. Consideramos este um bom trabalho, principalmente pela exploração do gênero e a solicitação da produção do mesmo na seção seguinte, *Produzindo texto*. Essa é, para nós, a forma mais eficiente de enquadre do trabalho textual na perspectiva dos gêneros, visto que apresenta um exemplar do mesmo, explora suas características de modo a diferenciá-los de gêneros afins e, logo em seguida, solicita sua produção e avaliação. Apontamos este capítulo 8 como um trabalho bastante positivo acerca dos gêneros.

- **Capítulo 9**

O capítulo 9 inaugura uma outra temática, visto que pertence a outra unidade. O tema agora é “Adolescência”, introduzido com um poema e questões que tratam não apenas da temática como também de recursos como metáfora e antítese, muito comuns em poemas.

O texto que inicia a seção *Hora do texto* é um artigo assinado, explorado como texto de opinião, sem interlocutor específico por ser veiculado em revistas ou jornais. Além disso, as demais questões tratam de compreensão textual, análise vocabular e gramatical. A sub-seção *Para além do texto* sugere que os alunos montem um gráfico sobre determinado tema após fazerem uma enquete e aplicação de questionário. A seção enumera orientações para a confecção do gráfico e apresenta um exemplar do gênero. Posteriormente, sugere-se que seja elaborado um texto sobre a enquete, contendo comentários e conclusões. Dessa forma, os autores esperam que, aos poucos, os alunos acabem criando uma matéria jornalística. O que provavelmente será possível devido ao passo-a-passo que deve ser seguido e que contém orientações interessantes e essenciais e pelo fato de, no capítulo anterior, eles terem elaborado uma reportagem, gênero próximo à matéria.

Mais adiante no capítulo é apresentado um texto de divulgação científica sem gênero definido e são cobradas apenas questões de compreensão textual.

A seção *A linguagem dos textos*, dessa vez, trata da coesão textual, ponto bastante importante principalmente no tipo de trabalho desenvolvido anteriormente, que reúne informações diversas. No entanto, a seção não privilegia nenhum gênero, já que a coesão é assunto relevante a qualquer gênero verbal. Vale lembrar aqui que, segundo o PNLD (2005), essa seção “cuida dos gêneros”. A atividade proposta é bastante tradicional ao solicitar que lacunas sejam preenchidas com determinados vocábulos.

O texto solicitado na seção *Produzindo texto* pretende ser argumentativo sobre o tema e deverá ser publicado no jornal mural da escola. Assim, definem-se público-alvo,

suporte e objetivo. Entretanto, a sugestão é que se escreva uma dissertação – sem gênero definido – ou uma carta aberta aos pais. A crítica sobre a mescla dos termos faz-se mais uma vez relevante. Mas, há também que se observar que carta aberta é um gênero que não apareceu em nenhum volume, não foi apresentado, nem caracterizado, nem mesmo na seção seguinte de avaliação textual. Como o aluno irá produzir um gênero a que não foi apresentado?

Entendemos que o professor poderá atuar como mediador e fazer a caracterização do gênero, entretanto, material didático que estivesse de acordo com os PCN(1998) deveria preocupar-se com questões desse tipo.

- **Capítulo 10**

O tema “Gravidez na adolescência” é apresentado por um cartaz e questões de interpretação.

O texto inicial do capítulo é uma reportagem com foto e gráficos, no entanto, o gênero não é explorado pelas questões seguintes, as quais tratam apenas da compreensão do assunto. Mas, podemos perceber certa preocupação em marcar partes estruturais do texto, como a conclusão, o que tenderia a um trabalho com tipos textuais. Mais à frente, encontramos questões de análise vocabular e gramatical.

A seção *Hora do texto* veicula também um artigo assinado, que serve apenas para compreensão textual.

A *linguagem dos textos* trata da objetividade nos textos sem citar gêneros específicos, mas apenas algumas possibilidades de uso da objetividade no texto a partir de determinados temas ou objetivos, o que constitui, para nós, ainda que em pequena escala, um trabalho com enquadre de gêneros.

Esse trabalho com textos objetivos será cobrado na produção textual, mais uma vez sem gênero específico, a única exigência feita tanto na seção *Produzindo texto* quanto na *Exercitando a crítica* é que seja observada a objetividade no texto. Já que o último texto apresentado foi um artigo assinado, poderia ter sido solicitado esse mesmo gênero na produção. Ou um texto de divulgação científica, baseado em pesquisa, que também pode ser objetivo. De qualquer forma, voltamos a destacar que a delimitação da proposta de produção e a exposição ao gênero em questão contribuem para o desenvolvimento do processo.

- **Capítulo 11**

O tema deste capítulo é “Encontros e desencontros” e o texto introdutório é um poema, explorado apenas pela temática.

A *Hora do texto* apresenta um conto, segundo os próprios autores; entretanto, em uma das questões seguintes, há menção ao fato de o texto aproximar-se do gênero carta, apesar de não ter saudação e despedida – que seriam marcas próprias do gênero. Infelizmente, essas características não foram exploradas, o texto serve, como de praxe na coleção, à análise vocabular e gramatical. Neste momento, os autores poderiam ter explorado os conceitos de mesclagem, ou seja, intercalação de gêneros, conforme a perspectiva do dialogismo de Bakhtin, visto que muitos textos são mesclas de gêneros diferentes, o que justifica, por exemplo, a veiculação de características do gênero carta num exemplar do gênero conto.

O outro texto veiculado na seção é um soneto e o gênero é explorado como uma forma de poesia com características próprias. Porém, a maior parte das atividades é de compreensão textual.

A seção *A linguagem dos textos* sugere as noções de “linguagem literária e seus recursos”, “prosa e poesia”, “métrica, rima e ritmo” e “recursos de linguagem”, em que novas figuras de linguagem são apresentadas. Esta seção propõe-se, portanto, a trabalhar o que

podemos denominar de noções de versificação, conteúdo preparatório à introdução da Literatura como disciplina regular no Ensino Médio. A seção traz ainda algumas atividades.

Já a seção *Produzindo texto* apresenta duas propostas de produção: um texto narrativo sem gênero definido ou um poema, sendo a segunda alternativa, para nós, a mais interessante, visto que os recursos característicos do gênero acabaram de ser explorados.

- **Capítulo 12**

O capítulo 12 traz o tema “Um mundo de contrastes” através de uma foto e uma letra de música – gênero muitas vezes apresentado pela coleção, mas pouquíssimo explorado, já que quase sempre foi tratado como um poema qualquer. A última questão a respeito da música nos chamou a atenção por questionar a linguagem utilizada nas canções populares: “Essa é uma letra de canção popular, no entanto apresenta um trabalho bastante interessante com a linguagem. Na sua opinião, é importante as produções populares na área da música apresentarem qualidade ou, por tratar-se de canção popular, podem isentar-se dessa exigência?” (2005, p. 198)

O texto principal do capítulo é um trecho de romance – gênero poucas vezes apresentado na coleção – cujas questões referentes são acerca da temática, dos elementos narrativos, da exploração vocabular e de análise gramatical. O gênero romance é, dessa forma, completamente deixado de lado, não tendo sido sequer comentado pela coleção.

O outro texto trazido pela seção *Hora do texto* é jornalístico, mas sem gênero definido, as atividades propostas são de compreensão textual, apenas uma relaciona-se à análise lingüística ao citar a ironia como recurso de linguagem.

A seção *A linguagem dos textos* pretende trabalhar a concisão textual, tema que não privilegia nenhum gênero especificamente, mas poderia caber, em princípio, a todos os gêneros.

A produção textual solicita um texto narrativo em 3ª pessoa, sem gênero definido. E a seção *Exercitando a crítica* nada acrescenta, visto que recomenda que sejam observados os itens propostos na seção anterior. Mais uma vez, atentamos para o fato de a especificidade do gênero na solicitação da produção ser de extrema importância para o desenvolvimento do processo. Os autores poderiam ter solicitado, por exemplo, uma continuação do trecho de conto apresentado, ou ainda um texto de caráter jornalístico, ou mesmo uma crônica que permitiria também um trecho narrativo.

- **Considerações finais sobre o volume**

Nossa expectativa em torno desse último volume era bem grande. Chegamos a acreditar que algumas oportunidades perdidas nos demais volumes pudessem ser retomadas nesse último, e devidamente explorados os gêneros. Entretanto, isso não ocorreu. O volume da 8ª série apresenta os mesmos problemas que os demais, a mesma confusão terminológica e conceptual acerca dos termos tipo e gênero e a mesma inutilidade de alguns gêneros, visto que muitos deles são apenas apresentados, sequer explorados ou comentados.

4.6. Resultados

Antes de passarmos às conclusões gerais, retomamos, a seguir, algumas das principais considerações feitas ao longo da análise dos dados.

Ao iniciarmos a análise da coleção escolhida, esperávamos nos deparar com uma abordagem de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa realmente desenvolvida a partir do enquadre de gêneros textuais, visto que optamos por uma coleção indicada pelo *Guia do Livro Didático* do PNLD (2005). Entretanto, o que encontramos foi uma coleção pontuada pelos mais diversos gêneros textuais, mas que não se apresenta calcada, de fato, na perspectiva dos gêneros. Em outras palavras, o aprendiz é exposto a uma grande diversidade de gêneros em

cada livro da coleção, como se pode constatar nos quadros sintéticos que apresentamos, mas essa mera exposição, sem uma abordagem adequada, não irá provavelmente capacitar o aluno a apropriar-se desses gêneros ou a usá-los em suas práticas de linguagem.

Apesar da diversificação, há ainda uma grande incidência de gêneros literários, como poemas, contos e crônicas. Além disso, alguns gêneros são expostos em quase todos os capítulos e nunca são explorados, como é o caso do verbete de dicionário, utilizado apenas com objetivo de esclarecimento semântico. Fotos, telas e ilustrações também servem apenas como pretexto para a exploração do tema, muitas vezes com função meramente ilustrativa. A história em quadrinhos, por sua vez, um gênero muito lido pelos alunos do ensino fundamental em sua vida real, fora da escola, quase sempre é base apenas para um trabalho de análise lingüística e, apesar de ser solicitado em determinado momento da produção textual, não tem suas características exploradas em nenhum volume da coleção. De modo geral, o gênero funcionou mais como pretexto para perguntas de interpretação, exercícios de análise lingüística ou tarefas de produção escrita (os gêneros orais, é bom que se diga, quase não foram considerados).

Percebemos também que os gêneros são agrupados não pelos pontos de contato entre eles, mas pelo tema comum, ou seja, as unidades e seus respectivos capítulos organizam-se a partir do tema proposto, inclusive a escolha dos gêneros veiculados no capítulo gira em torno disso, visto que muitas vezes encontramos gêneros sem características comuns sendo relacionados apenas por sua temática. É certo que se pode optar por essa forma de agrupamento dos gêneros. Mas o problema é que os textos, muitas vezes sem gênero definido, vão apenas se sucedendo, sem que se criem oportunidades para uma reflexão sistemática, sem um eixo que os relacione em termos de suas semelhanças, diferenças ou mesmo entrecruzamentos.

Uma de nossas maiores críticas se dá acerca da utilização dos termos tipo e gênero por parte dos autores. Desde o início observamos a confusão e resolvemos, então, ter bastante cautela ao tratá-la no sentido de concluir o que realmente estava acontecendo: uma confusão simplesmente terminológica ou conceptual? No decorrer de nossa análise pudemos, por muitas vezes, comprovar tratar-se de confusão conceptual e vimos toda sorte de problemas a esse respeito, como a citação de um termo e a identificação de outro, a exploração de um em atividades que deveriam privilegiar o outro, e muitos outros problemas devidamente citados em nossa análise. Tudo isso contribuiu para chegarmos ao final da coleção sem poder definir o que os autores desse manual didático estavam propondo com o uso dos termos tipo e gênero, tendo em vista a falta de clareza no tratamento desses conceitos.

No próximo capítulo procuraremos situar as conclusões aqui apresentadas dentro de uma discussão mais ampla, fazendo uma articulação com os conceitos estudados em nossa fundamentação teórica.

5. CONCLUSÃO

O contato com teorias de gêneros através de estudos em Linguística Aplicada despertou-nos o interesse em avaliar certas condições de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. O trabalho com o texto sempre nos pareceu um tanto problemático, já que em nossa prática enquanto estudantes, fomos expostos a teorias que já não serviam à nossa realidade enquanto professores de língua materna. A partir daí, passamos a observar a relação existente entre as teorias de gênero e nossa prática de sala de aula, bem como o tratamento que os livros didáticos davam a essas teorias.

Logo percebemos que o assunto era não apenas pertinente, mas também bastante vasto. Passamos, então, a procurarmos livros didáticos de Língua Portuguesa que contemplassem a nossa visão dos gêneros textuais, mas acreditamos precisar de um critério mais bem definido para fazer tais escolhas. Assim, procuramos o Programa Nacional do Livro Didático – 2005 e seu *Guia do Livro Didático*, publicado anualmente com o intuito de direcionar as escolhas do material didático pelos professores da rede pública. Apesar de o foco ser a escola pública, ressaltamos que o PNLD acaba sendo modelo também para as escolas privadas interessadas em adotar livros que tragam uma abordagem adequada e sejam indicados pelo MEC.

O fato de o Guia do PNLD ser direcionado aos professores de escolas públicas atentou-nos para a escolha de uma coleção que constituísse um exemplo dessa realidade. Optamos, então, pela coleção *Português Paratodos*, adotada por escolas públicas de Três Rios, RJ. Nosso objetivo não foi o de criticar o PNLD, no entanto, por vezes, discutimos questões que foram abordadas por esse documento como positivas, mas que, na realidade, não constituem bons exemplos de trabalho com enquadre de gêneros.

As teorias que fundamentaram nossa análise baseiam-se na abordagem sócio-interativa de Bakhtin, mas buscamos uma complementaridade teórica na contribuição sócio-

retórica de Swales e na visão pedagógica proposta pela Grupo de Genebra, além de recorrermos a autores mais próximos à nossa realidade, ou seja, autores voltados ao trabalho com a noção de gênero no contexto brasileiro. Além das teorias lingüísticas, buscamos também alguns suportes teóricos sobre o próprio livro didático, principalmente o de Língua Portuguesa.

Ao iniciarmos nossa análise, criamos muita expectativa em torno dos possíveis trabalhos que poderiam ser desenvolvidos a partir da inserção dos gêneros textuais no contexto de sala de aula. E acreditamos poder encontrar uma gama de possibilidades na coleção escolhida, visto que a proposta de sua *Assessoria Pedagógica*, inicialmente por nós avaliada, bem como a avaliação do PNLD, citavam como positivos os trabalhos segundo a noção de gêneros. Nossa análise foi elaborada de forma exaustiva, de modo que conseguíssemos realmente avaliar todas as propostas de trabalho com textos feitas a partir de um exemplar de gênero textual.

Nossas conclusões não foram, entretanto, como esperávamos. Deparamo-nos com uma exposição muito ampla de gêneros textuais na coleção, isto é, muitos gêneros diferentes eram apresentados a cada capítulo, mas também encontramos muitos problemas trazidos a partir disso.

Alguns dos gêneros apresentados não foram explorados enquanto gênero nem ao menos uma vez em toda a coleção, como foi o caso do gênero verbete de dicionário, veiculado em todos os volumes apenas como pretexto para a ampliação semântica, e de algumas fotos e ilustrações, servindo para a mera descrição da imagem veiculada. Vários outros exemplos foram discutidos ao longo da análise, evidenciando que o gênero não foi tomado, de fato, como objeto de ensino.

Não queremos com isso dizer que não sejam relevantes as atividades de compreensão textual, as perguntas de conteúdo, focalizando o tema, nem pretendemos que o

trabalho baseado em gêneros signifique abolir os exercícios de reflexão lingüística, as questões de sintaxe e semântica. Afinal, a sala de aula é lugar de aprendizado mediado e o ensino-aprendizado da língua envolve todos esses aspectos de modo integrado. Contudo, muitos gêneros textuais foram expostos para servir apenas de pretexto, ora ao estudo gramatical, ora à compreensão temática.

Dessa maneira, muitas foram as oportunidades desperdiçadas, o trabalho com gêneros poderia ter sido feito lado a lado com as outras perspectivas de ensino.

Uma de nossas maiores críticas gira em torno do fato de os agrupamentos dos gêneros por capítulo terem sido feitos sem basear-se nos agrupamentos propostos por Dolz & Schneuwly (2004), ou mesmo os propostos pelos PCN (1998), ambos mencionados em nossa fundamentação teórica. O que motivou o agrupamento feito pelos autores foi somente a proximidade temática, ou seja, ainda que os gêneros dos textos nada tivessem em comum, se explorassem o mesmo tema, poderiam ser agrupados num capítulo. Esse fato, aliado à enorme fragmentação em seções, tornou os capítulos muito extensos e desconexos, o que acabava dificultando uma exploração mais aprofundada dos gêneros. Assim, é muito comum que a proposta de produção textual do capítulo não esteja de acordo com o principal gênero por ele veiculado, ou que se proponha um gênero que foi meramente apresentado ou sequer citado naquele capítulo.

No início, acreditamos que alguns desses problemas poderiam ser resolvidos na perspectiva de um trabalho em espiral, como sugerem Dolz & Schneuwly (2004). Esperávamos que determinados gêneros, abordados muito superficialmente nas séries iniciais, pudessem aparecer novamente em outro volume, voltados a um trabalho mais aprofundado. Entretanto, não identificamos essa preocupação. Ao contrário, observamos que, à medida que os textos tornavam-se mais complexos, exigindo uma maior exploração das características, as propostas textuais iam privilegiando cada vez menos a reflexão sobre os gêneros. Os volumes

da 7ª e 8ª séries, por estarem voltados a textos de caráter dissertativo-argumentativo, em sua maioria, acabavam por não especificar o gênero a ser produzido, solicitando apenas o tipo textual dissertativo, por exemplo. Isso contribuiu imensamente para que muitos pontos intrínsecos aos gêneros fossem deixados de lado em detrimento de um trabalho mais superficial ou gramatical.

Os conceitos de tipo textual e gênero textual, também explicitados em nossa fundamentação teórica, causaram grandes confusões no decorrer da coleção, tendo sido utilizados ora em seu sentido original, ora com sentidos invertidos ou ainda tendo sido relacionados de forma equivocada. No início, pensamos tratar-se apenas de uma confusão terminológica, mas muitos foram os exemplos que nos comprovaram a falta de clareza acerca das teorias. Na verdade, nota-se visivelmente que a preocupação maior dos autores foi mesmo enfocar modos de organização do discurso, tipologias textuais, o que acabava descaracterizando os gêneros de seus propósitos comunicativos/enunciativos.

Em conseqüência, nas situações em que os gêneros foram minimamente explorados, foram privilegiados apenas os aspectos de composição textual e de recursos lingüísticos, negligenciando-se os propósitos comunicativos, elementos de fundamental relevância, como discutido por Swales, e a dimensão sócio-histórica dos gêneros, tal como enfatizado na filosofia de linguagem bakhtiniana.

Acabamos por concluir, com tudo isso, que a coleção analisada se insere no que há de mais comum no mercado editorial, ou seja, livros didáticos que fazem propostas de um trabalho relevante e modernizado, que privilegiaria as mais atuais teorias, mas não apresentam mudanças substanciais, pois apenas diversificam seus textos, mantendo, infelizmente, as mesmas tradições de análise formal e temática, sem considerar devidamente as peculiaridades e riquezas de um trabalho voltado ao texto na perspectiva dos gêneros.

Apesar de essa não ter sido a nossa meta principal, quando julgamos importante, sugerimos abordagens diferenciadas, baseadas nas teorias por nós explicitadas, com o intuito de ilustrar que é possível fazer um trabalho produtivo com enquadre de gêneros. E acreditamos que, focalizando-se as diferentes condições de produção e as diferentes esferas sociais de circulação dos gêneros, esse tipo de trabalho didático-pedagógico poderá ser de grande valia não só como instrumento para o ensino-aprendizagem da língua como para o próprio desenvolvimento do aluno enquanto cidadão.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASKEHAVE, I., SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: Faraco, C. A.; Tezza, C.; Castro, G. (orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1996. p. 21-42.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P., BEZERRA, M. A. e MACHADO, A. R (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 37-46.

_____. Por que cartas de leitor na sala de aula? In: DIONÍSIO, A. P., BEZERRA, M. A. e MACHADO, A. R (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 208-216.

BIASI-RODRIGUES, B. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 49-64, jan./jun. 2002.

BONINI, A. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 37, p. 7-23, 2001a.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CORACINI, M. J. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

DIONÍSIO, A. P., BEZERRA, M. A. e MACHADO, A. R (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1996) Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

FARACO, C. A. Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. In: BRAIT, B. (org.) *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 27-38.

_____. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

HEMAIS, B. & BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de Swales para o estudo dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 108-129.

KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Paraná: Kaygangue, 2005.

KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1993.

_____. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes/ Unicamp, 1989.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES-ROSSI, M. A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: _____. (org.) *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté, SP: Cabral, 2002. p. 19-40.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: *Em aberto*, Brasília, v. 16, n. 69, 1996. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto.doc

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., BEZERRA, M. A. e MACHADO, A. R (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

_____. Compreensão de Texto: Algumas Reflexões. In: DIONÍSIO, A. P., BEZERRA, M. A. e MACHADO, A. R (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 48-61.

MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002. (Coleção Signum).

PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: *terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: *Língua Portuguesa - Guia de livros didáticos 2005*, volume 2 – 5ª a 8ª séries. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2005.

RANGEL, E. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P., BEZERRA, M. A. e MACHADO, A. R (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-20.

REINALDO, M. A. G. M. A orientação para a Produção de Textos. In: DIONÍSIO, A. P., BEZERRA, M. A. e MACHADO, A. R (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 89-101.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (org.) *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes, 2001. p.163-185.

_____. 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, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 27-38.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. (org) *Gêneros textuais/discursivos em diferentes perspectivas*. Santa Catarina:UFSC. (no prelo). 25 p.

_____ & Batista (no prelo) School textbooks in Brazil : A general review. In : UNESCO (eds.) *State of the Art: research findings on textbooks and Education for All*. Genebra: UNESCO, a sair – Versão em Português.

SCHNEUWLY, B. (1994) Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. (1997) Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SILVA, M. C. *A avaliação da leitura em língua estrangeira: explorando os gêneros textuais*. Tese de Doutorado. Niterói: UFF, 2004.

SWALES, John M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. *Discourse community and the evaluation of written text*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1992. p. 1-8.

_____. *Genre and engagement*. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 71, p. 687-698, 1993.

_____. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. London: Lawrence Erlbaum, 1998.

TERRA, E. e CAVALLETE, F. *Português Paratodos, 5ª a 8ª séries*. São Paulo: Scipione, 2005.

VAL, M. G. & MARCUSCHI, B. (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.