

Produção de texto com base em gêneros do discurso: a proposta de uma coleção de material didático¹

NÁGILA MACHADO PIRES DOS SANTOS

Graduada pela Universidade Federal de Uberlândia. nagila@gmail.com

Resumo: Os gêneros discursivos têm sido inseridos nos livros didáticos de Língua Portuguesa desde a década de 1990. Mas será que essa inserção está de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e considera as mudanças conceituais e de abordagem desses objetos de ensino? Pensando em verificar como um dos materiais didáticos mais utilizados nas escolas da rede pública de Uberlândia/MG tem lidado com a produção com base em gêneros, fizemos uma análise das propostas de produção de gêneros da coleção *Português Linguagens Ensino Médio*, volume único, de Cereja e Magalhães (2003). Buscamos neste estudo entender o que significa optar pela perspectiva de ensino com base em gêneros para, a partir disso, elencarmos aspectos que nos parecem essenciais para este trabalho. Os dados mostraram que o trabalho na obra selecionada ainda não contempla aspectos essenciais para a apreensão dos gêneros, como as condições de produção e recepção e a função social.

Palavras-chave: Gênero discursivo. Livro didático. Ensino de produção de texto.

1. Introdução

No universo escolar, vários são os instrumentos dos quais o professor dispõe para auxiliá-lo em sua prática cotidiana, como quadro, mapas, enciclopédias, dicionário, computador, televisor, Internet e outros. Contudo, o Livro Didático (LD) continua a desempenhar o papel central na sala de aula, visto que ele é o material de mais fácil acesso aos professores e alunos, sendo, muitas vezes, o único material a prestar assistência ao professor. Para atender a essa grande demanda de informações e conteúdos, os LD têm passado por transformações constantes a fim de apresentar propostas mais eficazes e que acompanhem o desenvolvimento da ciência da linguagem.

No que concerne às concepções de texto que o livro veicula, Dionísio e Bezerra (2003) demonstra a influência que a Linguística Textual exerceu no processo de transição pelo qual passou o LDLP nas últimas décadas. Segundo essa autora, em 1960 a concepção de texto que o LDLP apresentava restringia-se ao texto literário, e aprender a

¹ Este trabalho faz parte de uma pesquisa de iniciação científica orientada pela Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita.

escrever bem significava aprender a “expressão do belo” contido na literatura. Na década seguinte, a concepção de texto era a de código a ser decifrado, e os textos ensinados que visavam à decodificação eram o texto literário, o jornalístico e a história em quadrinhos. A partir da metade da década de 1980, as mudanças nessa concepção foram mais significativas, pois nesse momento o texto passou a ser considerado como uma unidade linguístico-pragmática, organizada com base em critérios de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade e aceitabilidade, considerado de acordo com a modalidade oral ou escrita e passível de interpretações diversas.

Até 1990, então, os textos presentes nos LD ainda eram pouco variados e neles predominavam atividades de gramática normativa, principalmente, e compreensão textual. Mas a partir de 1990, esses livros passaram a veicular uma diversidade maior de textos, a apresentar um conteúdo menos normativo e mais reflexivo, porém, ainda evitavam a variação linguística e a oralidade. Com a publicação dos PCN (1998, 1999, 2000), iniciou-se uma lenta mudança de postura quanto ao tratamento dos textos e dos gêneros discursivos nos materiais didáticos e nas práticas de ensino e aprendizagem de linguagem (DIONÍSIO & BEZERRA, 2003).

Concomitantemente a essas transformações conceituais no LDLP, houve um crescente interesse das pesquisas na área da educação em investigar esse material. Segundo Batista (2003, p. 44), nos anos de 1970 essa atenção “se caracterizou por um forte interesse pelo material pedagógico, num contexto organizado em torno da formação das bases institucionais da pesquisa universitária, da explosão do mercado editorial didático e da expansão das redes públicas de ensino”.

Em meados dos anos de 1980, as pesquisas voltaram-se para a denúncia e análise crítica dos conteúdos ideológicos e das propriedades conceituais do LD, e parte desse período foi, também, marcada pela oposição ao LD por ser considerado uma tecnologia atrasada que mais atendia a interesses econômicos que a processos efetivos de aprendizado.

Considerando as transformações pelas quais o LD passou e as críticas quanto ao seu conteúdo, produção e distribuição, em 1985, por meio do Decreto nº 9.154, de 19/08/85, o programa do livro didático vigente até então foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que preconizava mudanças expressivas, como a indicação do livro didático pelo professor e a reutilização desse material.

Em 2004, foi implantado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), que previa a universalização de LD para os alunos do Ensino Médio das escolas públicas também cadastradas no censo escolar. Os procedimentos de análise e escolha de ambos os programas são basicamente os mesmos: os livros são cadastrados nos programas (PNLD e PNLEM) pelas editoras, são avaliados e classificados de acordo com seu padrão de qualidade e os resultados são publicados e encaminhados aos professores e diretores para que eles escolham a obra que melhor satisfaça o projeto pedagógico de suas escolas.

Apesar do esforço do PNLD e do PNLEM para garantir a qualidade física e técnica dos LD, Batista (2003) e Scaff & Senna (2000) afirmam que a escolha dos professores ainda é pelos livros classificados como de baixa qualidade, o que pode significar que o Guia do Livro Didático ainda não alcançou seu uso efetivo pelos professores.

Percebemos, então, que nos LDLP as transformações conceituais acerca de texto vão desde um “tipo” único, o literário, a uma variedade de gêneros, textos autênticos e inseridos em situações comunicativas reais transpostas para o material. Mas, o que significaram essas mudanças, efetivamente, para o ensino de Língua Portuguesa? Bunzen (2006) afirma que a adoção dos gêneros discursivos no ensino de língua pelo material didático não significou uma mudança efetiva, uma vez que

uma rápida passagem pelos LD de EM produzidos no início dos anos 1990 mostrará, por exemplo, que os alunos são solicitados a escrever cartas, bilhetes, telegramas, notícias, gráficos etc. No entanto, tal diversidade parece ter sido focada mais no enfoque da *estrutura composicional* dos textos do que na diversidade de contextos/situações de produção. (cf. Bunzen, 2004). Em suma, os alunos continuaram a produzir redações para o professor com a estrutura composicional de cartas, notícias e reportagens etc., uma vez que não houve praticamente alteração no contexto de *produção, circulação e recepção*. (BUNZEN, 2006, p. 152-153)

Parece-nos que a mudança de postura teórico-metodológica sobre o ensino de LM foi apenas aparente ou superficial, pois os gêneros discursivos ainda são tratados de forma classificatória e descontextualizadas do mundo social. Assim como Bunzen (2006), acreditamos que a prática mecânica das atividades de leitura e produção de texto, tão privilegiada na escola, não insere o aluno na complexidade do processo de produção de sentidos, e que considerar as práticas sociais situadas no contexto escolar para o ensino de suas representações dentro e fora desse contexto significa entender que “as práticas e as atividades de linguagem são múltiplas e heterogêneas” (p. 151), não homogêneas e unificadas.

2. Pressupostos teóricos

No campo da pesquisa de linguagem, a última década foi marcada por estudos sobre gêneros discursivos e o ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito à aprendizagem de linguagem contextualizada, linguagem utilizada em contextos específicos de ações sociais.

A concepção de linguagem que estrutura as ações remete-nos ao pressuposto de que ensinar uma língua é *ensinar a agir naquela língua* (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2006) e esta é, de modo geral, a visão dos PCN² (BRASIL, 2000, p. 52) sobre o ensino de LM, pois ao afirmar que “[...] o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras *situações de uso da língua* (grifo nosso) com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho”,

² As menções aos PCN referem-se à publicação complementar do documento publicado em 1999, os PCN+, de 2000.

esse documento faz referência ao instrumento que os permite agir por meio da linguagem, os gêneros.

Nesse sentido, adotar a concepção de gêneros discursivos para a produção escrita significa tomar os usos da linguagem como atividades sociais que acontecem em situações de comunicação de uma determinada cultura (MOTTA-ROTH, 2006), o que implica uma reconstrução do conceito de expressão escrita.

O ensino de LM deve acontecer, então, sempre em contexto, considerando que a “escrita não pode desvincular-se de seu contexto de uso e de seus usuários” (BRASIL, 2006, p. 99), pois fora do contexto e inserido em uma cultura diferente, a representação e o significado dos elementos de linguagem e dos aspectos interlocutivos podem ser outros. Nesse mesmo âmbito, os PCN (BRASIL, 2000, p. 61) afirmam que as trocas linguageiras produzem enunciados moldados a certas intenções, objetivos, em determinadas condições e com participantes específicos que ocupam um lugar social, o que contribui para a construção dos efeitos de sentido. Essas relações de troca, chamadas de interlocução, possibilitam a construção de sentido e de identidade social e, por isso, as situações de produção de textos devem considerar: um interlocutor/público; a situação em que será produzido o texto; e a intenção de se produzir tal texto. Assim, a atividade de produção é mais significativa para o aluno, segundo esse documento.

Além desses aspectos, o conhecimento de uma prática de linguagem, e consequentemente de um gênero, exige o conhecimento de leitura, análise e reflexão desse gênero, para que o sujeito/aluno saiba reconhecê-lo nos momentos de interação. O trabalho de leitura dos gêneros discursivos deve se aliar, então, ao trabalho com a produção de texto, pois a parceria de ambos garantirá o conhecimento pleno de um gênero.

Aliado, ainda, ao trabalho de leitura, é preciso analisar as condições de produção de texto. Sobre isso, os PCN dizem que

Um primeiro aspecto a ser considerado na produção de textos diz respeito à crescente percepção, pelos alunos, das **condições** em que essas unidades de sentido são produzidas.

Diante de uma dada proposta de produção, o aluno deve ter clareza sobre: • o que tem a dizer sobre o tema proposto, de acordo com suas intencionalidades; • o lugar social de que ele fala; • para quem seu texto se dirige; • de quais mecanismos composicionais lançará mão; • de que forma esse texto se tornará público (BRASIL, 2000, p. 80. grifo nosso).

Tais condições acima explicitam ainda mais o que queremos dizer quando nos referimos à linguagem em uso/contexto, e torna significativo para o estudante todo o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, pois, dessa forma, se aprende a *agir discursivamente*, uma vez que por meio das condições de produção o aluno se torna autor do que diz. Sobre a autoria das produções escolares, os PCN preconizam que

ativa-se o protagonismo pela construção da autonomia, seja na produção de textos escritos e orais em língua estrangeira, seja no processo de pesquisa em fontes escritas, em

que cabe ao aluno o papel de selecionar informações pertinentes, estruturá-las e organizá-las de modo apropriado e coerente. Esse processo implica a compreensão, por parte de alunos e professores, de que cada indivíduo deve ser capaz de apropriar-se do conhecimento e discernir quanto a maneiras de fazer uso dele (BRASIL, 2000, p. 96).

O ensino de gêneros discursivos não se baseia em ensinar modelos prontos e acabados a serem seguidos eternamente, mas sim em ensinar a *materialidade histórica* de práticas que podem ser transformadas depois de apreendidas. “Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos” (BRASIL, 2006, p. 24).

A valorização do contexto da linguagem é ressaltada tanto nos PCN quanto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Quanto às competências específicas do uso da língua apresentadas pelo primeiro, essas são: *conceituar; identificar intenções e situações de uso; analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto de uso; distinguir contextos, adequar a linguagem ao contexto; relacionar língua e contexto* (grifos nossos); escolher uma variante entre algumas que estão disponíveis na língua; e identificar níveis de linguagem (BRASIL, 2000, p. 72). No que diz respeito às competências específicas de leitura, o contexto também é realçado: “analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando *texto e contexto; confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal*” (p. 73).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio consideram que o estudante deva

no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), *conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não. Dito de outra forma, o aluno deverá passar a lidar com situações de interação que se revestem de uma complexidade que exigirá dele a construção de saberes relativos ao uso de estratégias (lingüística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato* (p. 34) [grifo nosso].

Essa proposta é de extrema relevância para que o aluno possa “perceber a configuração social de um momento e como a língua como sistema sócio-semiótico constitui esse momento” (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2006), pois a escrita só tem sentido se ela possuir espaço na vida pessoal e social do aluno, permitindo que ele desempenhe papéis e saiba agir de acordo com eles. Sendo assim, aprender gêneros discursivos é aprender sobre situações de linguagem vivenciáveis no mundo particular e social, e essa é a grande vantagem de se adotar a perspectiva dos gêneros, afinal, é assim que

poderíamos permitir ao aluno “vivenciar na escola atividades sociais das quais a linguagem é parte essencial” (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2006) e compreender o funcionamento do gênero na sociedade e em relação aos sujeitos e às instituições (MARCUSCHI, 2005, p. 10-12).

As diretrizes dos PCN e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio voltam-se para um ensino interacionista sociodiscursivo amplamente desenvolvido e discutido por Bronckart (1999), ao lidarem com a produção de texto e o ensino de linguagem em geral.

A perspectiva interacionista sociodiscursiva parte da análise das “relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem, a seguir das capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, das condições de construção dessas capacidades” (CRISTÓVÃO & NASCIMENTO, 2008, p. 30-31). Nessa concepção, os textos concretizam ações de linguagem, os gêneros, mediam a relação entre ação e agente, devendo, pois, ser analisados da seguinte forma: primeiro, a relação que estabelecem com o mundo social e com a intertextualidade; segundo, análise da arquitetura textual interna e da função dos elementos da língua; terceiro, estudo da gênese e funcionamento das operações implicadas na produção dos textos e na apropriação dos gêneros textuais.

Bronckart (1999, p. 99) define ações de linguagem em dois níveis: o sociológico, que define ação de linguagem como “uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular”; e o nível psicológico, no qual ação de linguagem refere-se ao “conhecimento disponível em organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal”. Esse segundo nível nos será mais interessante por associar dois aspectos essenciais para a intervenção verbal, o contexto de produção e a seleção do conteúdo temático.

Considerando que toda interação se dá em um *contexto de ação*, a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo acredita que os sujeitos são capazes de construir contextos sempre renovados, diferenciados dos anteriores. Segundo Kleiman (2006, p. 26), “essa característica da linguagem aponta para a questão constitutiva da capacidade de usar a linguagem: sem essa capacidade de criação de contextos, de contextualizar, não seríamos capazes de agir sociedade”. Embora a criação de contextos seja constitutiva do uso da linguagem, o uso bem-sucedido não o é. Dessa forma, a interação pressupõe o conhecimento das práticas historicamente construídas e atualizadas pelo discurso, mediadas pelos gêneros.

De acordo com essa visão, o texto passa a ser visto não mais como unidades a serem combinadas pertencentes a uma organização maior, mas sim “como *marcas das operações psicolinguísticas das representações nas atividades linguísticas*, e essas representações, mesmo sendo sócio-históricas, são uma escolha efetuada sobre os valores dos parâmetros contextuais” (BRONCKART, 1996, p. 17 *apud* CRISTÓVÃO & NASCIMENTO, 2008, p. 34). Essa é a noção com a qual deve trabalhar o ensino de linguagem, pois a interação exige seleção de formas de enunciados, e selecionar formas e produzir enunciados implica não somente conhecimento reflexivo, mas também criativo.

Nesse sentido, a prática de ensino focada na análise do contexto em que determinada ação de linguagem se manifesta envolve a prática de cidadania, que desenvolve nos alunos a consciência para caracterizar as ações e para produzir em contextos diversos e com gêneros diversos (CRISTÓVÃO & NASCIMENTO, 2008). O interacionismo sociodiscursivo contribui, portanto, para o desenvolvimento crítico-reflexivo dos construtos sócio-historicamente determinados dos quais os gêneros discursivos fazem parte.

Adotar a prática social como ponto de partida do trabalho escolar, além de acarretar a mobilização de gêneros de diversas instituições, pelos diversos participantes, para realizar a ação, promove o desenvolvimento de competências básicas para a ação; assim o trabalho escolar pode vir a ser estruturado tendo essas competências como elemento estruturante; é a experiência em situações diversificadas da vida social que põe o educando no papel de sujeito produtor de conhecimento, de participante dos mundos do trabalho, do estudo e do lazer, de protagonista (KLEIMAN, 2006, p. 33).

Esta afirmação de Kleiman evidencia a importância de se trabalhar com gêneros discursivos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, visão que também é defendida pelos PCN.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 28), proponentes da teoria didática dos gêneros discursivos para LM, também se inserem na concepção interacionista sociodiscursiva. Os autores se apropriam do conceito de ferramenta como instrumento utilizado para agir e o transforma no conceito de gênero como *megainstrumento* de aprendizagem, que permite a combinação de diversos subsistemas semióticos que possibilitam a ação em um determinado contexto de atividade de linguagem. Assim estabelece-se a configuração dos aspectos teórico-metodológicos acerca da didática dos gêneros.

A tese subjacente ao conceito de gêneros textuais e ensino é a de que o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos (CRISTÓVÃO & NASCIMENTO, 2008, p. 36).

Adotar os gêneros discursivos como objetos de ensino a partir dos quais os conteúdos de ensino são trabalhados significa permitir ao aluno usar a linguagem em todas as suas capacidades, linguísticas, discursivas e linguístico-discursivas, além da capacidade de ação em contexto (ROJO, 2001 *apud* BUNZEN, 2006), o que se torna essencial nessa concepção, uma vez que o gênero está muito mais relacionado ao contexto de interação e de cultura no qual se manifesta do que aos seus elementos característicos, pois os gêneros podem assumir diversos significados conforme o lugar, a época, a cultura, o meio social etc.

No ensino de Língua Portuguesa, os gêneros discursivos devem ser tomados

como “práticas sociais de referência”, que objetivam compreender as particularidades do funcionamento da linguagem no que concerne às práticas sociais de linguagem e às atividades de linguagem. Em outras palavras, o aluno enquanto sujeito deve conhecer os gêneros e ser capaz de usá-los, (re)criando-os como resposta a uma situação social em que está engajado.

Nessa perspectiva, os gêneros a serem ensinados devem ser tantos os orais quanto os escritos e devem se inserir em atividades de linguagens reais, em situações concretas, para que possibilitem a aprendizagem de seus elementos constitutivos bem como os seus aspectos de produção e recepção.

Para os alunos utilizarem a língua escrita de forma dialógica e situada, os professores teriam de criar situações e estratégias em que os alunos utilizassem os gêneros em diferentes situações, ou seja, um trabalho de língua materna voltada para o uso dos textos em gêneros específicos. Mais do que um trabalho baseado na imitação de modelos, poderíamos ajudar os alunos a “desconstruir” e a reconstruir tais modelos em função de uma *prática escolar situada* [...] (BUNZEN, 2006, p. 157).

3. Contexto da análise

A Coleção *Português Linguagens: Ensino Médio*, de William Cereja e Thereza Magalhães (2003), é organizada em nove unidades, cada uma composta de quatro a sete capítulos, sendo que em todas as unidades um ou dois capítulos são dedicados unicamente ao trabalho de produção de texto com base em um gênero, enquanto os demais capítulos tratam de literatura e gramática. As unidades recebem como temas os períodos históricos da literatura e, em consequência disso, as produções de texto propostas nos capítulos se vinculam, de alguma forma, a esses temas.

Nesta coleção há um total de 13 propostas de produção textual, cada uma abordando um gênero. São eles: *poema, texto teatral, relato, debate regrado, texto argumentativo escrito (texto de opinião), notícia, reportagem, crônica, crítica, editorial, texto publicitário, conto e carta argumentativa*. Desse total, apenas o *debate regrado* corresponde à modalidade oral.

Dos aspectos gerais a serem observados, algumas questões guiaram o percurso de análise: 1) Os gêneros selecionados para o trabalho com a produção textual são apresentados aos alunos antes de serem produzidos? Ou seja, o livro dispõe de exemplares do gênero a serem produzidos para permitir o contato dos alunos com textos diferentes, mas do mesmo gênero? 2) O trabalho de leitura com o gênero está articulado ao de produção do gênero?; 3) Desconsiderando as particularidades de cada gênero, a coleção analisada oferece tratamento diferenciado para alguns deles? Se sim, por que isso acontece?

Consideramos como aspectos específicos que constituem e caracterizam os gêneros e que devem, prioritariamente, serem observados: *a situação de comunicação dos gêneros, a função social, os aspectos de produção e recepção, as características do gênero, as ati-*

vidades de leitura e compreensão bem como as *atividades de análise linguística*. Abaixo, expomos brevemente cada um desses elementos apreendidos no estudo teórico:

- a) **Situação de comunicação:** os gêneros acontecem em situações de comunicação, em contextos que devem ser mencionados e ficcionalizados para que o aluno entenda o lugar daquele gênero. Criar uma situação em que a produção do gênero seja exigida inscreve a produção em um contexto real de interação e também motiva a produção.
- b) **Função social do gênero:** se considerarmos que todo gênero advém da necessidade de expressão, cada gênero possuirá uma função, um papel, a ser desempenhado quando de sua produção. A função deve, portanto, estar presente na proposta de produção de gêneros, pois permite ao aluno compreender o que ele pode ou não realizar com determinado gênero.
- c) **Aspectos de produção e recepção:** os aspectos de produção e recepção são intrinsecamente ligados à perspectiva de ensino adotada, como já mencionamos, e configuram o contexto de produção do gênero (quando pode ser produzido, por quem, com quais motivos, para dizer o quê etc.) e de recepção (quem participa dessa interação, como e quando receptor etc.). Não considerar tais aspectos em uma proposta de produção de texto seria, pois, um equívoco de natureza epistemológica da teoria dos gêneros discursivos com enfoque no ensino de linguagem.
- d) **Características do gênero:** os fatores apresentados anteriormente colaboram para “moldar” linguisticamente o texto a ser produzido. As características linguísticas e discursivas que compõem os gêneros são o que nos permite mobilizar os conhecimentos linguísticos e discursivos tanto para criar/produzir gêneros como também para reconhecê-los. Na comunicação, fazemos, então, uma seleção dos recursos adequados à interação em determinado momento.
- e) **Atividades de leitura e compreensão:** saber produzir um gênero implica saber reconhecê-lo e produzir sentido a partir dele. Por isso, faz-se necessário trabalhar a leitura do gênero vinculada à produção, por meio de atividades que explorem os sentidos produzidos no gênero.
- f) **Atividades de análise linguística:** a partir dos gêneros, elementos linguísticos, gramaticais e discursivos podem ser estudados de maneira contextualizada, permitindo ao aluno perceber as diferenças de usos e sentidos a serem construídos. Atividades que realcem usos interessantes de algum elemento linguístico ou alguma característica discursiva podem enriquecer a produção do gênero.
- g) **Modalidade do gênero:** esta categoria mostra se o gênero pertence à modalidade *escrita* ou *oral* e será utilizada para perceber o espaço que os gêneros orais têm ocupado nos LDLP selecionados.

4. Análise

A coleção traz a produção textual em um capítulo separado dos demais e, por isso, o espaço destinado ao trabalho com o gênero a ser ensinado é maior. Todos os

capítulos seguem a mesma sequência e se apresentam com a seguinte divisão: “Trabalhando o gênero”, seção onde é feita a leitura e interpretação do gênero por meio de algumas questões; “Produzindo o gênero”, parte em que há a proposta de produção; e “Para escrever e/ou falar com adequação”, parte às vezes suprimida do capítulo onde é trabalhado algum aspecto da gramática sem uma relação direta com o gênero do capítulo ou alguma característica do gênero de forma mais sistematizada.

As produções sobre os gêneros dessa coleção mostraram o seguinte comportamento quanto à abordagem dos elementos que constituem a perspectiva de ensino dos gêneros:

TABELA 1: Coleção português linguagens: aspectos observados quanto ao ensino dos gêneros trabalhados

Gênero	Função social	Situação de comunicação	Atividade de leitura	Aspectos de produção e recepção	Características	Atividades de análise linguística
Poema	presente	ausente	presente	ausente	presente	ausente
Texto teatral	presente	ausente	presente	presente	presente	presente
Relato	ausente	ausente	presente	ausente	presente	presente
Debate regr.	presente	ausente	presente	presente	presente	ausente
Texto de opinião	ausente	ausente	presente	ausente	presente	presente
Notícia	ausente	ausente	presente	presente	presente	presente
Reportagem	presente	ausente	presente	ausente	presente	ausente
Crônica	presente	ausente	presente	presente	presente	presente
Crítica	presente	ausente	presente	ausente	presente	presente
Editorial	presente	ausente	presente	presente	presente	ausente
Texto publicitário	presente	ausente	presente	presente	presente	ausente
Conto	ausente	ausente	presente	ausente	presente	ausente
Carta argumentativa	presente	ausente	presente	ausente	presente	presente

Observamos que os aspectos analisados não são trabalhados com o mesmo critério de importância em todas as propostas de produção textual. A função social do gênero, por exemplo, nem sempre é mencionada, enquanto a situação de comunicação não existe em nenhuma das propostas de produção textual, e o objetivo de se escrever é apenas trocar o texto com o colega ou afixá-lo no mural. Os aspectos de produção e recepção também não são abordados em todas as produções, o que nos mostra uma lacuna na abordagem desse material. Quanto às atividades de análise linguística, apesar de a coleção apresentá-las, elas abordam geralmente o tipo textual ou as sequências

textuais predominantes, a função de algumas características do gênero e principalmente o tipo de linguagem utilizada no gênero.

Por outro lado, essa coleção apresenta em sua seção “Trabalhando o gênero”, uma prática de leitura do gênero a ser produzido, o que permite ao aluno um contato prévio com o gênero bem como reconhecer e produzir sentido a partir dele. Outro ponto forte da coleção é a presença das características em todas as propostas de produção de gêneros, o que permite uma compreensão das dimensões linguísticas e discursivas do gênero. As características são apresentadas em textos introdutórios sobre o gênero como também em quadros sínteses antes de cada produção para que o aluno se sinta preparado no momento da produção oral/escrita.

Vejam abaixo a proposta de produção de *notícia* apresentada pelo livro.

Exemplo

TRABALHANDO O GÊNERO (notícia)

1. Identifique o fato principal enfocado no 1.º parágrafo do texto.
2. Quando e onde ocorreu esse fato?
3. Qual a causa desse fato?
4. Quem participou diretamente desse fato?
5. Leia o 3º parágrafo do texto. De que modo os marinheiros espanhóis tentaram evitar a chegada da mancha de óleo à costa?
6. Observe a linguagem empregada no texto.
 - a) Que características ela apresenta?
 - Impessoal, clara, direta, acessível a qualquer leitor.
 - Pessoal, emprega palavras de uso não corrente na língua.
 - Coloquial, faz uso de gírias.
 - b) Que variedade de língua ela adota: a padrão ou uma variante não padrão?
7. Dê sua opinião: Que conseqüências desastres desse tipo podem ter para o meio ambiente?

O texto lido é uma notícia. Notícia é a expressão de um fato novo, que desperta o interesse do público a que o jornal se destina. A notícia é um gênero textual tipicamente jornalístico e pode ser veiculada em jornais, escritos e falados, e em revistas.

Na notícia predomina a narração. Mas os jornais não se limitam a contar o que aconteceu. Eles vão além, contando também como e por que aconteceu determinado fato. Com base no texto em estudo, observe os elementos que normalmente compõem a notícia:

- **o quê** (fatos): tentativa de evitar que uma terceira mancha de óleo chegue à costa;
- **quem** (personagens/pessoas): os marinheiros espanhóis;
- **quando** (tempo): 12/12/2002;
- **onde**: Costa da Galícia, Espanha;
- **como**: recolhendo-se manchas de óleo dispersas;
- **por quê**: vazamento de óleo do petroleiro Prestige, que se partiu ao meio e afundou em 19/11/2002.

A notícia apresenta uma estrutura própria, composta de duas partes: o *lead* e o corpo.

Lead é um resumo do fato em poucas linhas e compreende normalmente, o primeiro parágrafo da notícia. Contém as informações mais importantes e deve fornecer ao leitor a maior parte das respostas às seis perguntas básicas: *o quê, quem, quando, onde, como e por quê*.

Corpo são os demais parágrafos da notícia, nos quais se faz o detalhamento do exposto no *lead*, por meio da apresentação ao leitor de novas informações, em ordem cronológica ou de importância. Na notícia em estudo, o segundo e o terceiro parágrafos constituem o corpo.

Toda notícia é encabeçada por um título, que anuncia o assunto a ser desenvolvido. No título, devem-se empregar, com objetividade, palavras curtas e de uso comum.

Uma notícia deve ser imparcial e objetiva, ou seja, deve expor fatos e não opiniões. A linguagem deve ser impessoal, clara, direta e precisa. Observe na notícia em estudo, que os verbos e pronomes estão na 3ª pessoa; não aparece a opinião do jornalista; e a linguagem é direta e concisa, resumindo-se ao essencial.

(Box síntese das características)

PRODUZINDO A NOTÍCIA

Suponha que você faça parte da equipe de jornalistas de uma revista dirigida a um público jovem. O repórter fotográfico já lhe forneceu a imagem que deve acompanhar uma notícia, e o redator-chefe já sugeriu o título de outra. Você é jornalista e deve escrever as notícias, contando apenas com esses elementos. Vamos ao desafio?

1. Crie uma notícia a partir de uma das fotografias a seguir. Primeiramente, invente o *quê, quem, onde, quando, como e por quê*. Depois redija o *lead*. Procurando responder a essas perguntas básicas, e preocupando-se em escrevê-lo de forma a despertar o interesse de seu leitor (se não ficar bom, refaça-o), escreva o corpo da notícia acrescentando novos dados.

(duas fotografias com legendas)

2. Crie uma notícia a partir de um desses títulos: Geração perigo; Alternativa; Na sala de aula; Vizinhos. Terminando seus textos, avalie-os e peça a um colega que os leia e faça sugestões. Passe-os a limpo, incorporando as sugestões que julgar conveniente, e afixe-os no mural da classe.

PARA ESCREVER COM ADEQUAÇÃO

(A seção irá tratar de título e legenda, elementos pertencentes ao gênero)

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual. 2003.

O capítulo começa com um exemplo do gênero *notícia* e com questões de leitura e compreensão que já evidenciam as características e a estrutura do gênero e preparam o aluno para aprendê-lo. Há também atividades de análise linguística (número 6 e 7)

que tratam do tipo de linguagem empregada no gênero e, embora esta seja uma característica da notícia, o questionamento sobre a linguagem faz com que o aluno analise o texto para descobri-la, por isso, as questões semelhantes a esta foram consideradas na categoria de análise linguística.

As condições de produção são tratadas quando a explicação sobre o gênero menciona o lugar de circulação da notícia e quando na proposta de produção é sugerida a suposição de o aluno ser um jornalista para escrever a notícia. Essa suposição inicia o processo de ficcionalização no qual o aluno deve ser inserido para a realização do gênero, mas incompleto porque não finaliza a proposta com uma situação de comunicação em que o gênero seria necessário e na qual haveria um objetivo para ser produzido. Sendo assim, não há situação de comunicação nesta proposta de produção de notícia.

Outro aspecto analisado tangenciado pela coleção ao abordar a notícia é a função social desse gênero. Embora possa parecer que todos saibamos para que “serve” uma notícia, seria interessante mencionar e desenvolver a criticidade dos alunos sobre a indução de opinião por notícias manipuladas, mencionando que toda notícia é um recorte, um olhar sobre o fato.

5. Conclusão

A coleção apresenta, portanto, um tratamento bastante geral do gênero, em que a visão deste objeto é um tanto fragmentada devido ao não-aprofundamento de sua função e também de outros exemplares do gênero. A falta de uma situação para que o aluno produza demonstra, ainda, a fragmentação teórico-metodológica desse material, que desconsidera o realce dado pelos PCN às situações de uso da linguagem.

Os dados evidenciam que os gêneros discursivos não têm sido tomados como instrumentos de comunicação sócio-historicamente determinados que se realizam em contextos específicos da interação verbal, nem como *megainstrumento* capaz de articular o ensino de leitura, produção e análise linguística e discursiva. O que fica à mostra é que o início de um processo de reformulação e reconstrução de uma nova perspectiva de ensino já começou e tem se aprimorado, mas que ainda há muito por evoluir e mudar.

O espaço que os gêneros discursivos ocupam no livro é de meros modelos incentivadores ou propositores de uma produção de texto, pois o significado de produzir texto não foi reformulado a fim de mudar a visão do aluno para que ele entenda que produzir texto é produzir ações. Um trabalho que mude a concepção de produção de texto na escola deve considerar a produção de texto fora da escola e mostrar ao aluno que as atividades de produção de texto oral e escrito só existem na sala de aula porque existem no mundo real, fora da escola, e que a expressão escrita ou oral lhes será exigida durante a vida.

6. Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, E. M. D.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros discursivos e livro didático: da teoria à prática. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 7, n. 2, p. 241-270, mai./ago. 2007.
- BATISTA, A. A. G. *Avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD)*, in: ROJO, R. e BATISTA, A. A. G. (org.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa (Ensino Médio)*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- _____. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/ BRASIL, 2006.
- BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio, in: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: parábola, 2006.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens*. São Paulo: Atual, 2003.
- CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo, in: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. Gêneros textuais: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- KLEIMAN, A. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio, in: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: parábola, 2006.
- MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart, in: MEURER, J. L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH (org.) *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros discursivos: definição e funcionalidade, in: DIONÍSIO, A. P.

(org.). *Gêneros discursivos e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Apresentação, in: BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Trad. e org. de A. P. Dionísio e J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005, p. 09-13.

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

MOTTA-ROTH, D. & HENDGES, G. R. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, vol. 6, nº 3, set/dez. 2006.

ROJO, R. & BATISTA, A. A. G. (org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Parábola, 2003.

_____. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SCAFF, E. A. S. & SENNA, E. O guia de livros didáticos e sua (in) utilização no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 29, p. 32-37, 2000.