

Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em Lingüística

**OS GÊNEROS DO DISCURSO NA PRODUÇÃO TEXTUAL  
ESCRITA NOS LIVROS DIDÁTICOS  
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado

Juliana Cemin

FLORIANÓPOLIS  
2002

**JULIANA CEMIN**

**OS GÊNEROS DO DISCURSO NA PRODUÇÃO TEXTUAL  
ESCRITA NOS LIVROS DIDÁTICOS  
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística, pelo Programa de Pós-graduação em Lingüística, área de Lingüística Aplicada, do Centro de Comunicação e Expressão, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Hammes Rodrigues.

**FLORIANÓPOLIS  
2002**

Juliana Cemin

## OS GÊNEROS DO DISCURSO NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Lingüística**, pela Pós-Graduação em Lingüística, área de Lingüística Aplicada, do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Heronides Maurílio de Melo Moura, Dr.

Coordenador do Curso

### **BANCA EXAMINADORA:**

  
Prof<sup>a</sup>. Rosângela Hammes Rodrigues, Dr<sup>a</sup>. (UFSC)  
**Orientadora**

  
Prof<sup>a</sup>. Maria Marta Furlanetto, Dr<sup>a</sup>. (UNISUL)  
**Membro**

  
Prof<sup>a</sup>. Terezinha Kuhn Junkes, Dr<sup>a</sup>. (UFSC)  
**Membro**

Prof. Heronides Maurílio de Melo Moura, Dr.  
**Suplente**

Florianópolis, 29 de novembro de 2002.

Dedico esta dissertação  
a meus queridos pais, Maria Ana e Norberto Cemin (*in memoriam*), por terem me  
dado condições físicas, mentais e emocionais para chegar até aqui.

## **AGRADECIMENTOS**

- À minha brilhante orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosângela Hammes Rodrigues, pela dedicação, confiança e orientação em todos os momentos que se fizeram necessários;
- À banca examinadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Marta Furlanetto, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Terezinha K. Junkes e Prof Dr<sup>o</sup> Heronides M. M. Moura por terem aceito o convite para a defesa;
- À Prof<sup>a</sup> Lúcia Flores, pela revisão final do texto;
- Aos colegas do mestrado, especialmente aos de Linguística Aplicada, pelo companheirismo e troca de conhecimentos;
- À Prefeitura Municipal de Joinville, na pessoa da Sr<sup>a</sup> Maria da Glória Fröelich, pelo apoio e ajuda;
- Ao Prof. Bento de Oliveira Borges, pela colaboração no trabalho;
- Aos colegas de trabalho do NAPE e do Pró-Saber, pelo apoio nas horas difíceis, em especial as minhas coordenadoras Norma Freitas e Rita Perini;
- Ao meu futuro esposo, Pedro Paulo, que acompanhou todo o desenvolvimento do trabalho, incentivando a sua concretização, também pelo amor, carinho e paciência a mim dedicado;
- Aos meus irmãos, Xênia, Ramon, Diego, Priscilla e Giovane, pelo incentivo e apoio recebido para a conclusão deste curso;
- À Zilda e Pedro Paulo, pelo carinho e acolhida em Floripa;

Enfim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta minha caminhada,

O mais sincero **MUITO OBRIGADA!**

## SUMÁRIO

RESUMO.....	08
ABSTRACT.....	09
INTRODUÇÃO.....	10
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>OS GÊNEROS DO DISCURSO SOB A CONCEPÇÃO DE BAKHTIN.....</b>	<b>16</b>
1.1 O caráter sócio-ideológico da linguagem e do sujeito.....	16
1.2 O enunciado: unidade real da comunicação verbal.....	22
1.3 Os gêneros do discurso: formas <i>típicas</i> de enunciados.....	31
1.4 A noção de “texto” na teoria bakhtiniana .....	39
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>O LIVRO DIDÁTICO: SUA HISTÓRIA .....</b>	<b>44</b>
2.1 Um breve histórico de cunho político do livro didático no Brasil.....	44
2.2 O que são os PCNs.....	57
2.3 A abordagem dos gêneros nos PCNs e no Guia do LD.....	61
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS: DO MANUAL DO PROFESSOR ÀS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA .....</b>	<b>70</b>
3.1 Tendências teóricas presentes nos manuais para o professor.....	71
3.2 Análise das práticas de produção textual e de leitura.....	82
3.3 Panorama das atividades propostas para a prática de leitura.....	86
3.3.1 Atividades centradas em denominações gerais.....	87
3.3.2 Atividades centradas nos tipos (seqüências) textuais.....	88
3.3.3 Atividades centradas nos gêneros do discurso.....	96
3.4 Análise das atividades de prática de produção textual escrita.....	102

<b>3.4.1 Atividades centradas em denominações gerais.....</b>	<b>103</b>
<b>3.4.2 Atividades centradas nos tipos (seqüências) textuais.....</b>	<b>107</b>

## **CAPÍTULO 4**

### **OS GÊNEROS DO DISCURSO PRIORIZADOS PARA AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA .....**

<b>116</b>
------------

<b>4. 1 Gêneros do discurso da esfera jornalística.....</b>	<b>119</b>
---	------------

<b>4. 1. 1 Crônica.....</b>	<b>120</b>
-----------------------------	------------

<b>4. 1. 2 Entrevista.....</b>	<b>124</b>
--------------------------------	------------

<b>4. 1. 3 Legenda.....</b>	<b>128</b>
-----------------------------	------------

<b>4. 1. 4 Notícia.....</b>	<b>129</b>
-----------------------------	------------

<b>4. 2 Gêneros do discurso da esfera dos negócios/administração e cotidiano.....</b>	<b>148</b>
---	------------

<b>4. 2. 1 Bilhete.....</b>	<b>148</b>
-----------------------------	------------

<b>4. 2. 2 Carta.....</b>	<b>150</b>
---------------------------	------------

<b>4. 2. 3 Convite.....</b>	<b>155</b>
-----------------------------	------------

<b>4. 2. 4 Diário.....</b>	<b>157</b>
----------------------------	------------

<b>4. 3 Gêneros do discurso da esfera artística.....</b>	<b>159</b>
--	------------

<b>4. 3. 1 Biografia/Autobiografia.....</b>	<b>160</b>
---	------------

<b>4. 3. 2 Conto.....</b>	<b>163</b>
---------------------------	------------

<b>4. 3. 3 História em quadrinhos.....</b>	<b>165</b>
--	------------

<b>4. 3. 4 Paródia.....</b>	<b>170</b>
-----------------------------	------------

<b>4. 3. 5 Poema.....</b>	<b>171</b>
---------------------------	------------

<b>4. 4 Gêneros do discurso da esfera da publicidade.....</b>	<b>173</b>
---	------------

<b>4. 4. 1 Propaganda.....</b>	<b>173</b>
--------------------------------	------------

<b>4. 4. 2 Cartaz.....</b>	<b>177</b>
----------------------------	------------

<b>4. 4. 3 Resenha.....</b>	<b>179</b>
-----------------------------	------------

<b>4. 5 Gêneros do discurso da esfera escolar.....</b>	<b>181</b>
--	------------

<b>4. 5. 1 Resumo.....</b>	<b>181</b>
----------------------------	------------

<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>188</b>
-----------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>192</b>
--	------------

## RESUMO

CEMIN, Juliana. **Os gêneros do discurso na produção textual escrita nos livros didáticos de língua portuguesa**. Florianópolis, 2002. 197f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-graduação em Lingüística, UFSC, 2002.

Esta pesquisa tem por objetivo, à luz da teoria bakhtiniana, analisar como a noção de gênero do discurso está sendo incorporada nas atividades propostas para as práticas de produção textual escrita nos livros didáticos (LDs) de língua portuguesa, bem como quais os gêneros do discurso priorizados para essas atividades. A fim de alcançar o objetivo proposto, a metodologia para a coleta dos dados consta do levantamento das propostas de atividades de produção textual escrita nos LDs de língua portuguesa de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, escolhidos em maior número pelas escolas municipais da cidade de Joinville (SC). O *corpus* selecionado foram as coleções *Encontro & reencontro em língua portuguesa* (PRATES, 1998) e *Tecendo textos: ensino de língua portuguesa através de projetos* (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999). Analisando as atividades de produção textual escrita, constata-se a ausência de uma definição clara da noção de gênero e encontram-se outros direcionamentos propostos para essas atividades, que não são especificamente em torno dos gêneros do discurso, mas centradas em “denominações gerais”, como “texto” e “história”, e também nos “tipos” (seqüências) textuais narração, descrição e dissertação. Esses direcionamentos são encontrados, de uma forma geral, tanto nas práticas de produção textual como nas de leitura. Os gêneros do discurso priorizados para a produção textual escrita da esfera dos negócios/administração e do cotidiano são: bilhete, carta, convite, cardápio, cheque e currículo; da esfera jornalística: crônica, entrevista, legenda e notícia; da esfera artística: biografia/autobiografia, conto, diário, história em quadrinhos, paródia, poema, música e cântico; da esfera da publicidade: propaganda, cartaz e resenha; da esfera escolar é somente o resumo. Entretanto, mesmo diante dos vastos exemplos apresentados, observa-se que o trabalho com os gêneros do discurso nas práticas de produção textual escrita é pouco efetivo, pois as questões sócio-discursivas dos gêneros (sua dimensão extraverbal) ainda são muito pouco exploradas.

**Palavras-Chave:** livro didático; gênero do discurso; produção textual escrita.

## ABSTRACT

### DISCURSIVE GENRE IN WRITTEN TEXTUAL PRODUCTION IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXT BOOKS

The purpose of this study is to use Bakhtin theory to analyze how a notion of discursive genre of discourse is incorporated in the activities proposed for exercises in written textual production in Portuguese language text books, as well as the genres of discourse that have priority in these exercises. The methodology used to achieve the proposed objective is data collected in a survey of the proposed exercises in written textual production in the Portuguese language texts for 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> elementary school grades most commonly used by municipal schools in Joinville (SC). The textbooks selected were the collections *Encontro & reencontro em língua portuguesa* (PRATES, 1998) [Encounter and reencounter in the Portuguese Language] and *Tecendo textos: ensino de língua portuguesa através de projetos* [Weaving Texts: teaching Portuguese with Projects] (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999). The analysis of the exercises in written textual production revealed an absence of a clear definition of the notion of genre. Other guidelines proposed for these exercises were identified that do not specifically concern discursive genre but focus on “general denominations” such as “text” and “history” as well on “types” (sequences) of textual narrations, description and dissertation. These directions are generally found both in exercises for textual production as well as in reading. The discursive genre given priority for written textual production in the spheres of business and daily life are: ticket, letter, invitation, menu, check and resume; from the journalistic sphere: column, interview, caption and news; from the art sphere: biography/autobiography, story, diary, comics, parody, poem, music and song; from the sphere of publicity: advertising, poster and sketch; and from the school sphere only the summary. Nevertheless, even given the wide variety of examples presented, we found that the work with discursive genre in practices of written textual production is not very effective because the social-discursive issues of genre (their extra-verbal dimensions) are still not very much explored.

**Key-words:** text books; discursive genre; textual production.

## INTRODUÇÃO

A partir das últimas décadas do século XX, a questão do domínio da produção textual escrita e da grande diversidade textual vem desempenhando um importante papel na sociedade moderna, que está exigindo das pessoas um domínio cada vez maior de leitura e escritura. Esse fenômeno pode ser justificado por uma nova realidade social, conseqüência da industrialização e urbanização crescentes, e da expansão dos meios de comunicação eletrônicos, fatores responsáveis pela crescente ampliação da função da escrita e da conseqüente exigência cada vez maior de domínio da leitura e da escritura.

A escola, como esfera social de educação formal, tem as finalidades de ensinar e educar. Para isso pressupõe um redimensionamento constante do processo de ensino-aprendizagem, devido a sua necessidade de se vincular à sociedade e de acompanhar as mudanças sociais. Com isso, no contexto atual, novas demandas são redimensionadas para os educadores e professores, que têm o compromisso de preparar o cidadão para a vida em sociedade, dentre elas a necessidade principal formar indivíduos com competência discursiva para que possam participar das mais diversas situações de interação, o que requer mudança e reorganização do ensino-aprendizagem da língua materna.

Para a concretização dessa competência discursiva, é necessário promover o contato dos educandos com as diferentes esferas sociais; conseqüentemente, o domínio dos diversos gêneros do discurso constitui-se um dos instrumentos para a “inter-relação pessoal e de inserção social” que lhes possibilita “agir com

perseverança na busca de conhecimento e no exercício de cidadania” (BRASIL. SEF, 1998, p.7).

Com a necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país, ocorre a elaboração de novos documentos oficiais de ensino, que propõem uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem da língua materna. A sua concretização pode ser observada com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) - língua portuguesa do Ensino Fundamental (1997, 1998) e de outros documentos de referência curricular propostos pelos estados e municípios, como, por exemplo, a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998). Esses documentos representam um avanço considerável nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Os PCNs<sup>1</sup> salientam como condições para a plena participação social o domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, vista como sistema simbólico utilizado pela comunidade lingüística. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham das visões de mundo e as constroem; produzem cultura. Assim, o documento salienta a necessidade de elaboração de projetos educativos que se comprometam com a democratização social e cultural, atribuindo à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania.

Conforme é priorizado pelos PCNs, cabe à escola, no percurso do Ensino Fundamental, fazer com que o aluno seja capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. Com essa nova perspectiva de ensino da língua, orientada para as funções sócio-discursivas da linguagem, observa-se uma

---

<sup>1</sup> Em função do objetivo da pesquisa, a partir de agora, a menção aos PCNs refere-se àquele de língua portuguesa destinado ao 3º. e 4º. ciclos do Ensino Fundamental.

nova direção teórico-metodológica, que redimensiona o objeto de ensino, centrado no processo de ensino-aprendizagem da prática de leitura e escuta de textos, e de produção de textos orais e escritos. Essa nova postura provoca uma mudança no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, pois o texto é tomado como a unidade básica de ensino e a noção de gênero, constitutiva do texto, é tomada como o objeto de ensino-aprendizagem.

O fato de os PCNs estabelecerem os gêneros do discurso como o objeto de ensino-aprendizagem impõe de imediato a atualização dos livros didáticos (doravante, LD), principalmente se se levarmos em consideração que é corrente e antiga a discussão de que o LD possui presença garantida no espaço escolar, o que acabou, muitas vezes, o constituindo como o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino, com mais ênfase no Ensino Fundamental. Constata-se, também, que o LD ainda é a fonte de ensino mais utilizada na escola e, em muitos contextos, é a única fonte de acesso ao “saber institucionalizado” de que dispõem professores e alunos para o ingresso destes no mundo da escrita.

A partir de 1996, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), mais especificamente através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), passou a avaliar os LDs de língua portuguesa e, a partir disso, eles vêm despertando uma atenção renovada de educadores e pesquisadores. O PNLD estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LD, especialmente a partir da elaboração dos *Guias do livro didático*.

O *Guia* do PNLD 2002 foi elaborado pelo MEC e teve como objetivo principal fornecer uma análise sólida dos LDs do Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos), com o objetivo de subsidiar uma escolha consciente, por parte dos professores, acerca dos

LDs a serem utilizados por eles nas escolas. Esse *Guia* traz resenhas das coleções avaliadas nas áreas de Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Portuguesa. Também apresenta os princípios, critérios gerais, específicos de avaliações das diferentes áreas e as fichas detalhadas que serviram de orientação para o trabalho dos especialistas na análise e avaliação dos livros.

Dada a importância do LD ao longo da história da escola, observa-se a necessidade de se analisarem as mudanças teórico-metodológicas que ocorrem nos LD de língua portuguesa e, conseqüentemente, na prática em sala de aula. Assim sendo, diante do novo redimensionamento do objeto de ensino-aprendizagem da disciplina de língua portuguesa e de sua influência no LD, levantou-se a seguinte questão de pesquisa:

**Como o livro didático de língua portuguesa vem configurando a noção de gênero do discurso no ensino-aprendizagem da produção textual escrita?**

A partir desse questionamento, esta dissertação tem por **objetivo** analisar como a noção de gênero do discurso está sendo incorporada nas atividades propostas para as práticas de produção textual escrita nos LDs, bem como quais os gêneros do discurso priorizados para essas atividades.

A fim de alcançar o objetivo desta dissertação, a **metodologia** para a coleta dos dados constou do levantamento das propostas de atividades de produção textual escrita nos LDs de língua portuguesa. Inicialmente, a coleta do *corpus* se daria a partir da escolha dos LDs adotados em maior número pelas escolas no país em 2002. No entanto, por não se encontrar nenhuma estatística que apresentasse esse indicador, optou-se pelas coleções do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental adotadas em maior número pelas escolas municipais da cidade de Joinville (SC). O *corpus* selecionado para a análise foram as coleções: *Encontro & reencontro em*

*língua portuguesa* (PRATES, 1998) e *Tecendo textos: ensino de língua portuguesa através de projetos* (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999), doravante denominadas *Coleção A* e *Coleção B*, respectivamente.

Vale ressaltar que mesmo sendo o ano de publicação dos LDs selecionados 1998 e 1999, estes foram analisados no *Guia* do PNLD 2002. Após a avaliação por que passaram as coleções selecionadas, estas alcançaram a classificação de *Recomendada com ressalvas* e *Recomendada*, respectivamente. A categoria *Recomendada* refere-se à coleção que cumpre todos os requisitos mínimos de qualidade exigidos e a categoria *Recomendada com ressalva* refere-se as que apresentam os trabalhos isentos de erros conceituais ou preconceituosos e que obedecem aos critérios mínimos de qualidade, mas que, por algum motivo, não estão isentas de ressalvas.

A presente dissertação tem como referencial **teórico e metodológico** a concepção de gênero do discurso defendida por Bakhtin. Essa escolha não decorreu de uma opção teórica dentre outras, mas justifica-se a partir da proposta teórica assumida pelos PCNs para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e, sobretudo, porque a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso baseia-se em uma concepção sócio-histórica de construção do sujeito e da linguagem.

No primeiro capítulo da dissertação, “Os gêneros do discurso sob a concepção de Bakhtin”, são delineados os conceitos fundamentais da teoria bakhtiniana, como a noção de linguagem, língua, discurso, enunciado e gênero do discurso, finalizando com uma análise da noção de “texto”.

No segundo capítulo, “O livro didático: sua história” apresenta-se a história política, social e cultural do LD. Em seguida, discutem-se alguns conceitos

originados dos PCNs, analisando o seu histórico, os pressupostos teórico-metodológicos e os objetivos e conteúdos de ensino.

No terceiro capítulo, "Análise dos livros didáticos selecionados: do manual do professor às práticas de produção textual escrita", faz-se uma análise global das atividades de produção textual escrita propostas pelos LDs. Para atingir esse objetivo, apresenta-se antes a avaliação do manual do professor (pressupostos teórico-metodológicos, estrutura dos LDs) e das atividades propostas para as práticas de leitura, pois percebe-se que essas etapas são fundamentais para a análise das atividades de produção textual apresentadas nos LDs.

No quarto capítulo, "Os gêneros do discurso priorizados para as práticas de produção textual escrita", são analisados os gêneros do discurso priorizados para as atividades de prática de produção textual escrita, bem como o desenvolvimento metodológico apresentado pelos LDs selecionados. Por último, apresentam-se as considerações finais e as sugestões para futuros trabalhos.

## CAPÍTULO 1

### OS GÊNEROS DO DISCURSO SOB A CONCEPÇÃO DE BAKHTIN

Com a grande exigência de níveis diferenciados de leitura e escritura e o importante papel que essas atividades vêm desempenhando nas sociedades modernas e os novos direcionamentos propostos pelos documentos oficiais, mais especificamente, os PCNs, nos quais o conceito de gênero do discurso foi proposto como ponto de partida para o ensino-aprendizagem da produção textual, chega-se à teoria bakhtiniana.

Assim, dentro desta teoria, a categoria básica da concepção de linguagem é o dialogismo, e a realidade fundamental da língua é a interação verbal. Os gêneros do discurso são vistos como formas *típicas* históricas, relativamente estáveis e normativas, para a construção de uma totalidade discursiva – o enunciado. Desta maneira, torna-se necessário abordar o caráter sócio-ideológico da linguagem e do sujeito, o enunciado e sua relação com os gêneros do discurso, bem como as características e o funcionamento dos gêneros para, por fim, analisar as teorias e metodologias que são propostas para as práticas de produção textual.

#### 1.1 O caráter sócio-ideológico da linguagem e do sujeito

A prevalência do caráter social na obra de Bakhtin é uma decorrência da sua concepção de homem. Para ele, o homem é um ser histórico e social, percebido no concreto das relações sociais, em que a relação entre linguagem e sociedade “não

pode ser vista de uma maneira unilateral ou mecânica, mas como uma inter-relação dinâmica e complexa". (RODRIGUES, 2001, p. 09)

Bakhtin, em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (1999), considera que o homem, fora das condições socioeconômicas objetivas e fora de uma sociedade, não tem nenhuma existência. Só como membro de um grupo social, de uma classe, é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural. Na sua concepção da íntima relação entre linguagem e sociedade, que percebemos ao longo de toda sua obra, o autor fundamenta sua abordagem de estudo da linguagem na tese de que o signo lingüístico é um signo sócio-ideológico, pois, na realidade, não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. "*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*". (BAKHTIN, 1999, p. 95, grifo do autor)

O mesmo autor faz referência ao domínio dos signos como coincidente com o domínio ideológico, pois são mutuamente correspondentes. Onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico, um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico.

*A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. (p.124, grifo do autor)*

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. Um corpo físico vale por si próprio:

não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. (p. 31, grifo do autor)

Além disso, para o autor os signos só emergem decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. Sendo o signo uma formação criada pelos indivíduos de um grupo, carregam em si a representação de valores e juízos cultivados pelos grupos sociais que os constituem. A língua, vista como um conjunto de signos, também concentra em suas formas e suas significações conotações ideológicas.

Dessa forma, em síntese, o signo lingüístico é, assim, um signo sócio-ideológico, criado pela convenção social e concentra em si os valores do grupo que o constituiu. Assim, toda atividade lingüística é antes de tudo uma expressão da atividade mental do nós:

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece.* [...] Realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e portanto também o signo lingüístico, vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados. (BAKHTIN, 1999, p.44, grifo do autor)

A partir disso, a língua, para Bakhtin, deve ser analisada em seus contextos concretos de uso, que situam os sujeitos envolvidos historicamente. Os usos (práticas) da linguagem implicam fundamentalmente uma *interação verbal*, haja vista a existência básica de um locutor com um objetivo sócio-comunicativo em relação a um interlocutor. A construção da concepção de linguagem, para o autor, desenvolve-se a partir de uma crítica radical às grandes correntes teóricas da filosofia da

linguagem e da lingüística contemporânea de sua época. As teorias lingüísticas conhecidas até então são agrupadas por ele em duas grandes correntes: o objetivismo abstrato, representado principalmente pela obra de Saussure, e o subjetivismo individualista, representado em especial pelo pensamento de Humboldt.

Bakhtin (1999) submeteu essas correntes a uma rigorosa crítica epistemológica, demonstrando que o objeto de cada uma delas, ao reduzir a linguagem a um sistema abstrato de formas (objetivismo abstrato), ou à enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista), constitui, por si só, um obstáculo à apreensão da natureza real da linguagem como código ideológico e como fenômeno social da interação verbal, que se realiza através do enunciado ou dos enunciados. Com isso, para o autor, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua.

Para o subjetivismo individualista, o fenômeno lingüístico é um ato significativo de criação individual. Ao dicotomizar vida interior e vida exterior, o subjetivismo individualista prioriza o aspecto interior, o lado subjetivo da criação significativa. Por outro lado, na perspectiva do objetivismo abstrato, a fala não é objeto da lingüística. Ao separar a língua (social) da fala (individual), Saussure, que é o maior idealista dessa corrente, priorizou e estudou apenas os elementos constituídos pelas formas normativas da língua, postulando que a língua é um produto que o sujeito registra passivamente. Para o objetivismo abstrato, o fator normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável da língua; portanto, esta é vista como um produto acabado, transmitido através das gerações. Dessa forma, o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação do signo no interior de um sistema de

signos; o signo é considerado independentemente das significações ideológicas que a ele se ligam.

Bakhtin questiona, de um lado, as teses do subjetivismo idealista; de outro, as do objetivismo abstrato e se indaga sobre o verdadeiro núcleo da realidade lingüística. Sendo assim, critica o objetivismo abstrato por este considerar que só o sistema lingüístico pode dar conta dos fatos da língua, rejeitando, assim, a enunciação, o ato de fala, por considerá-lo como sendo individual. Na sua concepção, a prática viva da língua não permite que os indivíduos interajam com a linguagem como se esta fosse um sistema abstrato de normas. Por outro lado, critica o subjetivismo individualista por levar em conta somente a fala, por considerar o ato de fala como individual e tentar explicá-lo a partir das condições da vida psíquica individual do sujeito falante.

A separação da linguagem do seu conteúdo ideológico ou vivencial, para Bakhtin, constitui um dos erros mais grosseiros da lingüística formalista, que, ao analisar a linguagem como um sistema fechado e reificado, não pode dar conta do modo como a língua realmente funciona. As regras da língua naturalmente existem, mas seu domínio é limitado, e elas não podem ser compreendidas como explicação potencial de tudo, pois não haveria espaço para as mudanças na língua e para as pessoas “criarem” a si próprias e ao mundo. Assim, existem modos muito diferentes de falar e muitas linguagens refletindo a diversidade da experiência social. O que constitui essas *linguagens* é algo extralingüístico. Na prática somos sensíveis a essa diversidade dos atos de fala, mas o objetivismo abstrato não trabalha a língua na sua relação com a ação humana e com a vida; portanto, segundo Bakhtin, não encontrou o modo adequado de trabalhar a língua como fenômeno social. Para o autor, na realidade, o ato da fala, ou mais exatamente, seu produto, o enunciado, também não

pode, de forma alguma, ser considerado como individual no sentido estrito do termo, bem como também não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante, como queria o subjetivismo individualista, pois o enunciado é de natureza social.

O autor prossegue suas críticas, dizendo que a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal, portanto não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal.

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 1999, p.108, grifo do autor)

Quanto ao caráter formal sistemático que a lingüística adotou, Bakhtin afirma que em relação à linguagem, esta posição é incomparável com uma abordagem histórica e viva da língua. Superando tanto o subjetivismo idealista como o objetivismo abstrato, assegura que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1999, p.123, grifo do autor)

Vale ressaltar que a categoria básica da concepção de linguagem para Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. Para ele, toda enunciação é um diálogo, faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado; todo enunciado pressupõe aqueles que o

antecederam e todos os que o sucederão: um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia.

A partir das críticas às concepções do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, Bakhtin estabelece as seguintes proposições a respeito da língua:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.
2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
3. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente *leis sociológicas*.
4. A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se "uma necessidade de funcionamento livre", uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. *A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo "individual") é uma *contradictio in adjecto*. (1999, p. 127, grifo do autor)

## 1. 2 O enunciado: unidade real da comunicação verbal

Como vimos anteriormente, Bakhtin critica as teorias lingüísticas do objetivismo abstrato e subjetivismo individualista e, com isso, critica também a utilização ambígua, vaga e incerta dos termos "fala" e "fluxo verbal", pois, para o autor, ocorre uma segmentação das unidades da língua: fônica (fonema, sílaba, grupo acentuado) e significantes (oração e palavra), e, com essa confusão terminológica no pensamento lingüístico, perde-se a unidade central da linguagem, que é a unidade real da comunicação verbal, o enunciado. Cada enunciado, dessa

forma, constitui-se em um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva, vindo a ser a participação, a postura ativa do falante dentro de uma ou outra esfera de objetos e sentidos. A fala, para Bakhtin, só existe, na realidade, na forma concreta de enunciados de um indivíduo, pois o discurso se molda sempre na forma do enunciado, que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora desta forma. Seja qualquer volume, conteúdo, composição, os enunciados sempre possuem, como unidade da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns e, acima de tudo, fronteiras bem delimitadas.

Essa valorização da fala, da enunciação, confirma, por sua vez, sua natureza social, não individual: a fala está indissolavelmente ligada às condições da comunicação e estão ligadas às estruturas sociais. Assim, para Rodrigues (2001), se os enunciados, pelo seu papel e lugar, representam unidades concretas e únicas da comunicação discursiva, por outro, pela sua natureza, não podem deixar de se tocar nessa cadeia, estando vinculados uns aos outros por relações dialógicas, que são relações de sentido.

Se a formação do enunciado não pode ser vista isoladamente, mas na sua relação dinâmica com os outros enunciados, pertencentes aos outros participantes da comunicação discursiva, da mesma forma, o enunciado não pode ser separado da situação social. Não se pode compreender o sentido do enunciado sem correlacioná-lo com a sua situação social, pois o discurso, como fenômeno de comunicação social, é determinado pelas relações sociais que o suscitam. O discurso é um acontecimento social. Há um vínculo efetivo entre enunciado e situação social, ou melhor, a situação se integra ao enunciado, constitui-se como uma parte dele, indispensável para a compreensão do seu sentido.

Para a mesma autora, a constituição do enunciado é de natureza dialógica e social, ou melhor, é o “produto” da interação social verbal de dois ou mais indivíduos socialmente organizados. As relações dialógicas com os outros enunciados, a sua inserção em uma determinada esfera da comunicação social não poderiam deixar de se manifestar, de se refletir na constituição do próprio enunciado, tornando-o uma unidade concreta complexa, refletindo nos seus diferentes elementos verbais, isto é, no aspecto temático, estilístico e composicional, a situação social, o processo discursivo, os outros participantes da comunicação discursiva e os seus enunciados.

[...] y todos estos tipos y conceptos de destinatario se determinan por la esfera de la praxis humana y de la vida cotidiana a la que se refiere el enunciado. La composición y sobre todo el estilo del enunciado dependen de un hecho concreto: a quién está destinado el enunciado, cómo el hablante (o el escritor) percibe y se imagina a sus destinatarios, cuál es la fuerza de su influencia sobre el enunciado. Todo género discursivo en cada esfera de la comunicación discursiva posee su propia concepción del destinatario, la cual lo determina como tal<sup>2</sup>. (BAKHTIN, 1985, p.285).

Dentro da teoria bakhtiniana pressupõe-se que o enunciado necessita de uma língua que o realize, mas não se limita apenas a sua dimensão lingüística. Além do componente verbal, fazem parte do enunciado, como elementos necessários a sua compreensão e constituição, outros aspectos constitutivos, que Rodrigues (2001), a partir da leitura da obra de Bakhtin, denominou como sua dimensão extraverbal, ou melhor, sua dimensão social constitutiva. Para ela, a dimensão extraverbal, no seu princípio objetivo e material, compõe-se pela situação e pelo auditório do enunciado, que constituem a sua situação social, considerando que a *situação* corresponde a uma das formas de interação social relativamente estável,

---

<sup>2</sup> Essas formas e concepções do destinatário se determinam pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado. A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado? É disso que depende a composição, e sobretudo o estilo, do enunciado. Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero. (Bakhtin, 2000)

no interior de uma das formas ou variedades de intercâmbio comunicativo social (esfera cotidiana, científica, jornalística etc.) e também que toda situação que organiza um enunciado leva em conta os seus participantes, próximos ou distantes, isto é, possui o que a autora denominou de “auditório organizado”, que são os participantes, ou melhor, os interlocutores do enunciado.

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por *seu auditório*. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (BAKHTIN, 1999, p.125, grifo do autor).

O horizonte extraverbal do enunciado, formado pela situação junto com o seu auditório, por um processo de abstração, pode ser decomposto em seus três elementos constitutivos:

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

Como destacamos, o enunciado constitui-se como a unidade real e concreta da comunicação verbal e possui características constitutivas e estruturais bem delimitadas, que lhe conferem o estatuto de unidade real da comunicação discursiva. Suas características são: a alternância dos sujeitos falantes, sua expressividade e sua conclusividade. Vale ressaltar que essas características comuns dos enunciados ocorrem por mais variados que sejam os enunciados (sua extensão, composição etc.), em função das diferenças sócio-ideológicas das diversas esferas da comunicação social.

A primeira característica do enunciado, ou melhor, as fronteiras do enunciado concreto, é determinada pela *alternância dos sujeitos falantes*. Todo

enunciado, desde a breve réplica até o romance ou um tratado científico comporta um começo absoluto e um fim absoluto. Existem, antes de seu início, enunciados já ditos de outros e, depois de seu fim, enunciados-resposta dos outros. Assim, percebe-se que o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, que se termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “*dixi*”, percebido pelo ouvinte como sinal de que o locutor “terminou” o seu discurso.

Essa alternância dos sujeitos falantes, que traça as fronteiras estritas entre os enunciados nas diversas esferas da atividade e da existência humana, conforme as diferentes atribuições da língua e as condições e situações variadas da comunicação, é diversamente caracterizada e adota formas diversas. É no diálogo real que essa alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder ou tomar, com relação à réplica, uma posição responsiva. A relação que se estabelece entre as réplicas do diálogo, relações de pergunta-resposta, asserção-objeção, afirmação-consentimento são impossíveis entre as unidades da língua (palavras e orações), tanto no sistema da língua quanto no interior do enunciado. A oração, sendo uma unidade da língua, distingue-se do enunciado que é uma unidade da comunicação verbal, pois a oração se insere no contexto da fala de um único e mesmo locutor e ela, como, em seu contexto, não tem capacidade de determinar uma resposta; adquire essa propriedade apenas no todo de um enunciado.

La gente no hace intercambio de oraciones ni de palabras en un sentido estrictamente lingüístico, ni de conjuntos de palabras: la gente habla por medio de enunciados, que se construyen con la ayuda de las unidades de la lengua que son palabras, conjuntos de palabras, oraciones; el enunciado puede ser constituido tanto por una oración como por una palabra, es decir, por una oración como por una palabra, es decir, por una unidad de discurso (principalmente, por una réplica del diálogo), pero no por eso una unidad de la lengua se convierte en una unidad de la comunicación discursiva<sup>3</sup>. (BAKHTIN, 1985, p.264)

Vale destacar que, para Bakhtin, as fronteiras da oração (unidade da língua) são marcadas pela alternância dos sujeitos falantes. Quando isso ocorre, o que se tem é um enunciado composto lingüisticamente por uma única oração; nesse caso, a oração é convertida como enunciado (dimensão verbal do enunciado). Na realidade o contexto da oração é o contexto do discurso de um único e mesmo sujeito falante (do locutor); a relação existente entre a oração e o contexto extraverbal da realidade e os enunciados de outros locutores não é uma relação direta ou pessoal, é intermediada por todo o contexto que a rodeia, ou seja, pelo enunciado em seu todo. Mas se a oração não se insere no contexto da fala de um “único e mesmo” locutor, em outras palavras, se representa um enunciado completo e acabado, então se encontra numa relação direta (e pessoal) com a realidade e com os outros enunciados “alheios”; o que lhe sucede, portanto, já não é a pausa decidida pelo próprio locutor. A oração em seu contexto, não tem capacidade de determinar uma resposta; adquire essa propriedade (mais exatamente; participa dela) apenas no todo de um enunciado.

Em resumo, a oração, como unidade da língua, é desprovida dessas propriedades; não é delimitada em suas duas extremidades pela alternância dos

<sup>3</sup> As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente lingüística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade da fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo), mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal. (Bakhtin, 2000)

sujeitos falantes, não está em contato imediato com a realidade (com a situação extra-verbal) e tampouco está em relação imediata com os enunciados do outro, não possui uma significação plena e nem uma capacidade de suscitar atitude responsiva de outro locutor, ou seja, de determinar uma resposta.

Por outro lado, a alternância dos sujeitos falantes, que compõem o contexto do enunciado, transformando-o numa massa compacta, rigorosamente circunscrita em relação aos outros enunciados vinculados a ele, constitui a primeira particularidade do enunciado concebido como unidade da comunicação verbal que o distingue das unidades da língua.

A segunda característica constitutiva do enunciado é a sua propriedade de ser expressivo na relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal. Partindo do pressuposto de que o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, a intensidade e a importância dessa fase expressiva varia de acordo com as diversas esferas sociais. Analisando a língua como sistema, percebe-se que ela dispõe de um rico arsenal de recursos lingüísticos (lexicais, morfológicos, sintáticos), mas para expressar a posição emotivo-valorativa do locutor, todos esses recursos são absolutamente neutros no plano de valores da realidade sócio-discursiva. Por exemplo, a oração, como unidade da língua, é também neutra e não comporta aspectos expressivos, ela os recebe e participa somente dentro de um enunciado concreto.

A entoação expressiva é um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso e com os outros enunciados, mas a oração e a palavra, vistas como unidades da língua, não têm essa entoação expressiva, somente o enunciado. É apenas no enunciado que ocorre o contato entre a significação lingüística e a realidade concreta; é apenas o contato entre a

língua e a realidade que “provoca o lampejo da expressividade”. (BAKHTIN, 2000, p.311)

A expressividade aparece como uma particularidade constitutiva do enunciado. O sistema da língua possui as formas necessárias para manifestar a expressividade, mas na própria língua as unidades significantes (palavras e orações) carecem, por sua natureza, de expressividade; como unidade da língua são neutras. É isso que possibilita a elas que sirvam de modo igualmente satisfatório a todos os valores, os mais variados e opostos, e a todas as instâncias do juízo de valor. O enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo objeto do sentido e pela expressividade, ou seja, pela relação valorativa que o locutor estabelece com o enunciado.

A terceira característica do enunciado descrita por Bakhtin, que é indissociável da primeira, é o acabamento específico do enunciado. Essa característica é, de certo modo, a alternância dos sujeitos falantes vista do interior do enunciado que ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas. Ao ouvir ou ao ler o enunciado, sentimos claramente o seu fim, como se ouvíssemos o “*dixi*” conclusivo do locutor. É um acabamento totalmente específico, que pode ser determinado por meio de critérios particulares, o mais importante é a *possibilidade de resposta*, ou seja, a possibilidade de levar o interlocutor a assumir uma atitude responsiva para com ele. Este critério vale para quaisquer enunciados, sejam eles perguntas ou pedidos simples, uma exposição científica ou um romance.

A totalidade acabada do enunciado que proporciona a possibilidade de reação-resposta é determinada por três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o

querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas, genéricas e estruturais, de acabamento (conclusão) do enunciado.

O tratamento exaustivo do tema do enunciado varia conforme as esferas da comunicação verbal. O tratamento exaustivo pode ser quase total em certas esferas da vida cotidiana, prática, familiar, militar, profissional, pois nessas esferas os gêneros do discurso são padronizados ao máximo e a criatividade é quase inexistente. Por outro lado, nas esferas mais criativas, o tratamento exaustivo é muito relativo, havendo um mínimo de acabamento capaz de suscitar uma atitude responsiva no(s) interlocutor(es).

O segundo fator diz respeito ao querer-dizer do locutor, que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras. Encontramo-lo em qualquer enunciado, desde a réplica cotidiana até as grandes obras complexas científicas ou literárias, das quais captamos, compreendemos e sentimos o intuito discursivo do locutor. Esse intuito determina a escolha do objeto com suas fronteiras (nas circunstâncias precisas da comunicação verbal e necessariamente em relação aos enunciados anteriores) e o tratamento exaustivo do objeto do sentido que lhe é próprio.

O terceiro fator é o de conclusividade do enunciado, que é o mais importante para Bakhtin, pois por ele ocorre a "seleção" do gênero discursivo no qual o falante construirá o enunciado. O querer-dizer do locutor é que determina a escolha da forma do gênero em que o enunciado será construído. Essa escolha é determinada em função da especificidade da esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática e do conjunto constituído dos parceiros. Para Bakhtin, no falar utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, pois "todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*."

Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos).” (2000, p. 301, grifo do autor).

O locutor recebe, além das formas prescritivas da língua comum (os componentes e as estruturas gramaticais), as formas não menos prescritivas do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso, que são tão indispensáveis quanto as formas da língua para um entendimento recíproco entre locutores. Os gêneros do discurso são, em comparação com as formas da língua, muito mais fáceis de combinar, mais ágeis, porém, para o indivíduo falante, não deixam de ter um valor normativo (eles são dados e não criados). É por isso que o enunciado, com sua singularidade, individualidade e criatividade, não pode ser considerado como uma combinação absolutamente livre das formas da língua. Os gêneros do discurso desempenham um papel fundamental no acabamento dos enunciados.

### **1. 3 Os gêneros do discurso: formas *típicas* de enunciados**

Como já vimos, a conclusividade dos enunciados é um dos fatores que desempenha um papel fundamental na “escolha” dos gêneros do discurso e é um dos fatores que determina o processo discursivo. Essa “escolha” do gênero é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, pelas considerações do sentido do objeto do discurso e pelos seus participantes da interação.

En lo sucesivo, la intención discursiva del hablante, con su individualidad y subjetividad, se aplica y se adapta al género escogido, se forma y se desarrolla dentro de una forma genérica determinada. Tales géneros

existen, ante todo, en todas las múltiples esferas de la comunicación cotidiana, incluyendo a la más familiar e íntima<sup>4</sup>. (BAHKTIN, 1985, p. 267)

Existe, socialmente, uma grande variedade de gêneros do discurso, heterogêneos entre si. Dentro dessa perspectiva, observa-se que certas pessoas que dominam brilhantemente a sua língua, muitas vezes sentem-se “confusas” em certas esferas da comunicação, pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera. Isto não ocorre por causa da pobreza de vocabulário ou de estilo, mas da inexperiência de dominar o repertório dos gêneros daquela esfera social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado. As dificuldades podem ocorrer pela inexperiência de tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo correto, mesmo sendo a composição do gênero muito simples.

Si no existieran los géneros discursivos y si no los domináramos, si tuviéramos que irlos creando cada vez dentro del proceso discursivo, libremente y por primera vez cada enunciado, la comunicación discursiva habría sido casi imposible<sup>5</sup>. (BAHKTIN, 1985, p. 268)

Nossa fala é modelada pelas formas dos gêneros, que se distinguem substancialmente das formas da língua, do ponto de vista de sua estabilidade e de suas leis normativas para o locutor, devido a serem as formas do gênero mais maleáveis, plásticas e livres e por terem uma variedade maior do que as formas da língua. Existe, entretanto, uma gama de gêneros mais difundidos na vida cotidiana que apresentam formas tão padronizadas que o querer-dizer individual do locutor só se manifesta na “escolha” do gênero e em certos aspectos da sua entonação. É o

<sup>4</sup> Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. Esse tipo de gênero existe sobretudo nas esferas muito diversificadas da comunicação verbal oral da vida cotidiana (inclusive em suas áreas familiares e íntimas). (Bakhtin, 2000)

<sup>5</sup> Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (Bakhtin, 2000)

caso, por exemplo, dos diversos gêneros fáticos, das felicitações, dos votos, das trocas de novidades. A diversidade desses gêneros variam conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros.

La lengua materna, su vocabulario y su estructura gramatical, no los conocemos por los diccionarios y manuales de gramática, sino por los enunciados concretos que escuchamos y reproducimos en la comunicación discursiva efectiva con las personas que nos rodean. Las formas de la lengua las asumimos tan sólo en las formas de los enunciados y junto con ellas. Las formas de la lengua y las formas típicas de los enunciados llegan a nuestra experiencia y a nuestra conciencia conjuntamente y en una estrecha relación mutua<sup>6</sup>. (BAHKTIN, 1985, p. 268)

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros do discurso nas diferentes esferas da atividade humana tem importância capital para a área da lingüística. Isto decorre devido ao fato de se lidar com um material lingüístico concreto, ou melhor, com enunciados concretos, que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação, como, por exemplo, crônicas, contratos, textos legislativos, documentos oficiais ou pessoais etc. Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários “tipos” de enunciados, ou melhor, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo na área da linguagem. Não se pode ignorar a natureza do enunciado e as suas particularidades, pois a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su

---

<sup>6</sup> A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical -, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. (Bakhtin, 2000)

uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana, lo cual, desde luego, en nada contradice a la unidad nacional de la lengua. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana<sup>7</sup>. (BAKHTIN, 1985, p. 248)

Como vimos, o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas por seu conteúdo temático, seu estilo verbal e pela sua construção composicional. Esses três elementos fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado e são marcados pelas especificidades das esferas de comunicação. Cada esfera de utilização da língua elabora seus “tipos” relativamente estáveis de enunciados, o que Bakhtin denomina de gêneros do discurso.

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida de que se desarrolla y se complica la esfera misma. Aparte hay que poner de relieve una extrema *heterogeneidad* de los géneros discursivos (orales y escritos). Efectivamente, debemos incluir en los géneros discursivos tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano [...] como un relato (relación) cotidiano, tanto una carta ( en todas sus diferentes formas) como una orden militar, breve y estandarizada; asimismo, allí entrarían un decreto extenso y detallado, el repertorio bastante variado de los oficios burocráticos (formulados generalmente de acuerdo a un estándar), todo un universo de declaraciones públicas [...] pero además tendremos que incluir las múltiples manifestaciones científicas, así como todos los géneros literarios<sup>8</sup> (BAKHTIN, 1985, p.248-249, grifo do autor).

---

<sup>7</sup> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre 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, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (Bakhtin, 2000)

<sup>8</sup> A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano [...] o relato familiar, a carta (com suas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas [...] e é também com os gêneros dos discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários. (Bakhtin, 2000)

Os gêneros do discurso são determinados historicamente a partir de situações de interação da vida social relativamente estáveis. Como vimos, a constituição dos enunciados reflete-se pelos seus diferentes aspectos (temático, estilístico e composicional). Para Rodrigues (1999a), os enunciados refletem as condições específicas de sua constituição pelo seu conteúdo temático, que são os “objetos” que passam pelo processo de valoração de uma determinada esfera, em determinado tempo e contexto, pelo seu estilo, que são os recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais e pela sua composição, que é a forma de composição e o acabamento dos enunciados. Os gêneros do discurso constituem-se como “tipos” históricos temáticos dos enunciados individuais.

O estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. O enunciado (oral e escrito) primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal, é individual e, por isso, pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve), possuindo um estilo individual, mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade no estilo do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual, sendo os mais propícios os literários.

O vínculo indissolúvel e orgânico entre o estilo e o gênero mostra-se com grande clareza quando se trata do problema de um estilo lingüístico ou funcional, que é o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados a sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, jornalística, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um

determinado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

El estilo está indisolublemente vinculado a determinadas unidades temáticas y, lo que es más importante, a determinadas unidades composicionales; el estilo tiene que ser con determinados tipos de estructuración de una totalidad, con los tipos de su conclusión, con los tipos de la relación que se establece entre el hablante y otros participantes de la comunicación discursiva [...] El estilo entra como elemento en la unidad genérica del enunciado. [...] Pero este estudio sólo sería correcto y productivo fundado en una constante consideración de la naturaleza genérica de los estilos de la lengua, así como en un estudio preliminar de las clases de géneros discursivos<sup>9</sup>. (BAKHTIN, 1985, p.252-253)

A separação entre o estilo e o gênero repercute sobre a elaboração de toda uma série de problemas históricos nos estudos da linguagem. As mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso. A língua escrita, por exemplo, corresponde ao conjunto dinâmico e complexo, constituído pelos estilos da língua, cujo peso respectivo e a correlação, dentro do sistema da língua escrita, encontram-se num estado de contínua mudança. Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua.

[...] os gêneros promovem descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço das civilizações. Os gêneros, assim entendidos, tornam-se unidades estéticas e culturais, sem vinculação mecânica com o tempo presente, como equivocadamente se tem colocado ultimamente. Para Bakhtin o gênero vive do presente, mas recorda seu passado, seu começo. [...] Para Bakhtin, os gêneros discursivos criam verdadeiras cadeias que, por se reportarem a um grande tempo, acompanham a variabilidade de usos da língua num determinado tempo. Tal é o contexto do conceito de gênero em Bakhtin, que não se confunde com procedimentos, com hierarquias, com categorias formais ou com

---

<sup>9</sup> O estilo é indissolúvelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal [...] O estilo entra como elemento na unidades de gênero de um enunciado [...] Porém, para ser correto e produtivo, este estudo sempre deve partir do fato de que os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero e deve basear-se no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade. (Bakhtin, 2000)

estruturas, pois nele coexistem diversificadas formas de se pensar o mundo e a história humana. Os gêneros discursivos, por mobilizarem diferentes esferas da enunciação, representam unidades abertas da cultura. São depositários de formas particulares de ver o mundo, de consubstanciar visões de mundo de épocas históricas. (MACHADO, 1999, p. 247)

Bakhtin, em *El problema de los géneros discursivos* (1985), diz que mesmo com a diversidade e heterogeneidade dos gêneros do discursos e a conseqüente dificuldade de definir o caráter genérico do enunciado, pode-se encontrar um terreno comum para o seu estudo, mas, para isso, deve-se levar em consideração a diferença histórica entre eles. Bakhtin faz uma distinção entre gêneros primários e secundários. A inter-relação entre os gêneros primários e secundários, de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários, de outro, esclarece, segundo o autor, a natureza do enunciado, sendo que essa distinção está assentada em um princípio sócio-histórico.

Para o mesmo autor os gêneros primários se constituem na comunicação discursiva imediata, e os gêneros secundários surgem na comunicação cultural mais complexa, principalmente escrita, e podem absorver vários gêneros primários. Estes, ao fazerem parte dos gêneros secundários, perdem a sua relação com a realidade, a relação imediata (com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios), como para se constituírem como acontecimento no gênero secundário. Por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta inseridos no romance conservam sua forma e seu significado cotidiano apenas no conteúdo do romance, só se integram á realidade existente através da consideração do romance concebido como fenômeno da vida literária e não cotidiana. Sendo assim, romance, réplica de diálogo e carta são enunciados, mas o que os diferencia é que o romance é um gênero secundário.

A partir da análise dos enunciados e dos gêneros do discurso, Rodrigues (2001), em sua tese *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*, considera as diferentes esferas como critério para a organização dos gêneros do discurso. Isto implica buscar a unidade de fundamento da diferenciação das esferas sociais e, assim, dos gêneros, que, na perspectiva bakhtiniana, está assentada no princípio da organização e do desenvolvimento técnico-econômico da sociedade e do caráter ideológico e semiótico da comunicação social. Cada domínio da comunicação social tem sua função ideológica específica no conjunto da vida social e pode constituir seu próprio material ideológico, criar símbolos e signos mais específicos ao seu domínio.

A variedade e a riqueza dos gêneros discursivos é extremamente grande, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera existe um repertório de gêneros particulares que se diferencia e cresce à medida que a própria esfera se desenvolve e se torna complexa. A mesma autora faz a observação de que não é possível um agrupamento estável, definitivo e exaustivo dos gêneros, pela razão da sua relativa estabilidade e pela riqueza inesgotável das possibilidades de atividades humanas.

[...] as diferentes esferas são a concretização de uma das formas ou variedades de intercâmbio comunicativo social, que geram historicamente os gêneros do discurso, específicos para cada esfera. Dessa forma, justifica-se a consideração das esferas sociais como critério para a organização e a análise dos gêneros do discurso (RODRIGUES, 2001, p.73)

A partir disso, Rodrigues (2001) elabora um exemplo possível de agrupamento aberto dos gêneros do discurso, seguindo os tipos e as variedades de intercâmbio comunicativo social, que é esboçado como:

- a) gênero da esfera da produção: ordem de serviço, instrução de operação de máquinas, aviso, pauta jornalística etc;
- b) gêneros da esfera dos negócios e da administração: contrato, ofício, memorando etc.;
- c) gêneros da esfera cotidiana: conversa familiar, conversa pública, diário íntimo, saudação etc.;
- d) gêneros da esfera artística: conto, romance, novela etc.;
- e) gêneros da esfera jurídica: petição, decretos etc.;
- f) gêneros da esfera científica: tese, artigo, ensaio, palestra etc.;
- g) gêneros da esfera da publicidade: anúncio, panfleto, *folder* etc.;
- h) gêneros da esfera escolar: resumo, seminário, "texto didático" etc.;
- i) gêneros da esfera religiosa: sermão, encíclica, parábola etc.;
- j) gênero da esfera jornalística: entrevista, reportagem, notícia, editorial, artigo etc.(p. 74)

#### 1. 4 A noção de "texto" na teoria bakhtiniana

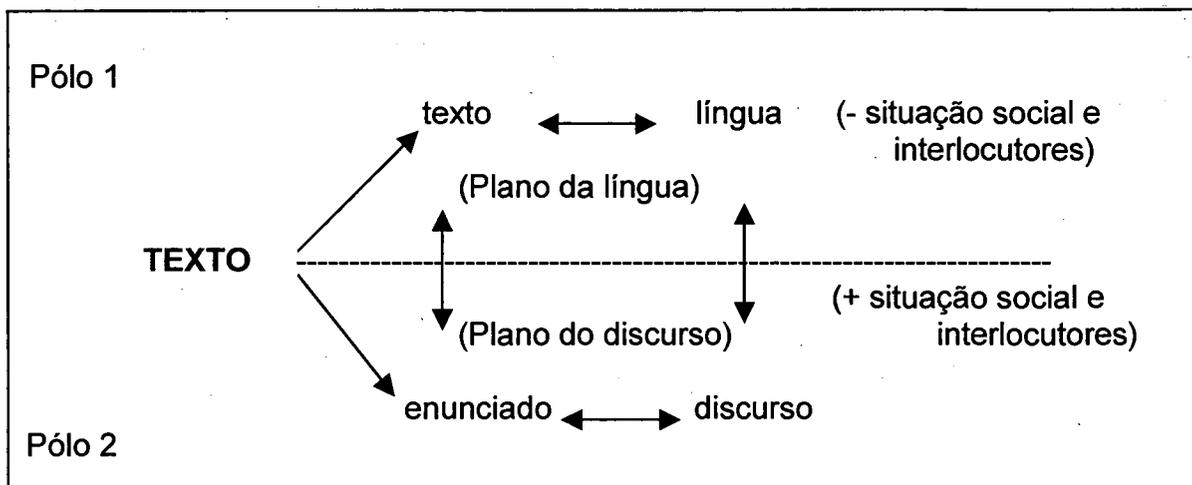
Após ter traçado a relação entre enunciado e gênero do discurso, observa-se a noção de texto dentro da teoria bakhtiniana. O texto, para Bakhtin, tanto o oral quanto o escrito, é visto como o dado primário (a realidade imediata) de todas as disciplinas das ciências humanas (e de qualquer pensamento filosófico-humanista), e o seu ponto de partida, quaisquer que sejam os objetivos do estudo, pois onde não há texto, também não há objeto de estudo para essas disciplinas e para o pensamento.

No estudo lingüístico, imanente do texto, até se pode abstrair completamente a autoria, por exemplo. Mas na noção de texto visto como enunciado, observa-se que esse possui um sujeito, um autor (falante-escritor) e diferentes formas de autoria que o autor pode assumir, segundo o gênero do discurso do enunciado. O texto visto como enunciado é determinado por dois fatores: seu projeto discursivo (intenção) e a execução desse projeto, que é a inter-relação dinâmica desses dois fatores; é a luta entre eles que imprime o caráter do texto. Considerando o texto como um enunciado, ele tem função ideológica particular, tem autor e destinatário. Ou seja, o texto pode ser visto como enunciado, se considera o seu horizonte extraverbal como constitutivo.

Segundo Bakhtin, existe uma *bipolaridade do texto*, em cujo primeiro pólo, o texto pressupõe um sistema compreensível para todos, uma língua comum e convencional dentro de uma dada coletividade, pois, se por trás do texto não há uma língua, já não se trata mais de um texto, mas de um fenômeno natural. O segundo pólo pertence ao próprio texto, mas só se manifesta na cadeia dos textos e não se vincula aos elementos reprodutíveis do sistema da língua. Cada texto, na qualidade de enunciado, é individual, único e irreproduzível e, com isso, ele remete à verdade, ao verídico, ao bem, à beleza, à história. Bakhtin estabelece uma distinção entre discurso e língua (objeto da lingüística), que Rodrigues (2001) designou como *língua-discurso* e *língua-sistema*, respectivamente.

A partir desta distinção entre *língua-discurso* e *língua-sistema*, a mesma autora faz uma analogia desta dupla orientação teórica para o texto, que, nessa perspectiva, pode ser analisado teoricamente de uma dupla perspectiva: do pólo da língua, do texto propriamente dito (pólo 1) e do pólo do discurso, do enunciado (pólo 2). O primeiro, abstraído da sua situação social, está relacionado com tudo aquilo que é e pode ser reproduzido e repetido no texto, ou seja, a língua como sistema de signos e o texto como sistema coerente de signos. O segundo é o do acontecimento irrepitível do enunciado, que pertence ao texto, mas só se manifesta na situação, na interação com outros textos (enunciados). Dessa forma, do ponto de vista do segundo pólo, e somente a partir dele, pode-se estabelecer que o texto é enunciado, que a língua é discurso.

Figura 1: Relação entre texto e enunciado, língua e discurso



Fonte: *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo* (RODRIGUES, 2001, p. 63).

É entre esses dois pólos que se situam todas as disciplinas das ciências humanas. Esses dois pólos são incontestáveis, quer se tratando da língua, quer se tratando do texto único e irreprodutível. No primeiro pólo podemos direcionar os estudos para a língua, isto é, para a língua de um autor, a língua de um gênero, de um movimento literário, de uma época; no segundo pólo, para o acontecimento irreprodutível do texto: o estudo do enunciado, das relações dialógicas, dos gêneros.

Vale destacar, ainda, que para Bakhtin as ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, mas referem-se ao homem em sua especificidade, que pode expressar-se (falar), ou seja, criar textos. Quando o homem é estudado fora do texto, independente do texto, não se trata de ciências humanas, pois o ato humano é um texto potencial e não pode ser compreendido fora do contexto dialógico de seu tempo. O todo do enunciado se constitui devido aos elementos extralingüísticos, isto é, todo enunciado é inteiramente perpassado por esses elementos extralingüísticos e tudo o que é lingüístico são apenas recursos.

Pode-se dizer que o texto, visto na sua integridade concreta e viva, e não o texto como objeto da lingüística, faz de si um enunciado.

Considerar o enunciado dentro da análise lingüística imanente é abstrair-se a sua natureza dialógica, é considerá-lo dentro do sistema da língua e não no grande diálogo da comunicação verbal. Para Bakhtin, o objeto da lingüística é somente o material e os recursos da comunicação verbal, e não a própria comunicação verbal, ou melhor, os enunciados em sua essência, a relação dialógica que estabelece entre eles, as formas da comunicação verbal e os gêneros do discurso.

Como se pode deduzir do argumento de Bakhtin, a lingüística (de sua época) estuda somente a relação existente entre os elementos dentro do sistema da língua e não a relação existente entre o enunciado e a realidade e entre o enunciado e o locutor. Assim, para o autor os lingüistas percebiam tudo num contexto fechado, dentro do sistema da língua ou do texto compreendido lingüisticamente, sem levar em conta a relação dialógica que se estabelece com outros textos (textos-enunciados) e que seus limites se entrecruzam por todo o campo do pensamento vivo do homem.

Vale já destacar, como veremos no terceiro capítulo, que esta visão de língua-sistema e de texto-sistema ainda persiste na prática escolar e que nem tudo gira em torno dos gêneros do discurso. Dentro da escola, mais especificamente nos LDs de língua portuguesa, a grande maioria das propostas de estudo dos textos ainda ocorre a partir de tipos (seqüências) textuais: narração, descrição e dissertação. Ora, as tipologias textuais formais centram-se na visão do texto como sistema fechado (texto-sistema) e não na visão do texto-enunciado, como um elo na cadeia da comunicação discursiva.

Como veremos nos capítulos de análise, existe grande diferença e oposição entre os gêneros do discurso e os tipos (seqüências) textuais, o que traz várias conseqüências para o ensino das práticas de leitura e de produção textual. É importante salientar que essa diferença não ocorre somente em nível terminológico (nomenclatura), mas em nível conceitual (definição), pois, neste último nível constata-se que os tipos (seqüências) textuais são formados a partir da organização (estrutura) textual e, assim, definem-se por um critério formal, sendo sistemáticos e homogêneos, bem ao contrário dos gêneros do discurso, que, como vimos, são apenas relativamente estáveis, são ágeis e plásticos e “refletem” mais rapidamente as mudanças sociais. Em resumo, os gêneros do discurso caracterizam-se mais e, principalmente, por suas funções sócio-comunicativas do que pelas características lingüístico-estruturais, ou seja, pelos aspectos formais.

Vale ressaltar que essa distinção entre os gêneros do discurso e os tipos (seqüência) textuais é fundamental para as atividades de práticas de produção textual. Marcuschi L. (2002a) destaca que enquanto os tipos textuais são, aproximadamente, apenas meia dúzia, os gêneros do discurso são inúmeros, porque os tipos (seqüências) textuais são construtos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas que constituem seqüências lingüísticas típicas, mas não são textos empíricos. Quanto à nomeação, os tipos textuais, que, como vimos, abrangem um conjunto limitado de categorias teóricas, determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal, de acordo com o autor, são: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.

Entretanto, como veremos nos próximos capítulos, conceitos como tipos (seqüências) textuais e gêneros do discurso passaram a fazer parte

“indiscriminadamente” das propostas de atividade de ensino-aprendizagem de língua materna, sem, no entanto, haver coincidência em relação a seus sentidos.

Delineada a noção de linguagem, língua, discurso, enunciado, gênero e texto assumida neste trabalho, o próximo capítulo discute tópicos sobre a história do LD no Brasil.

## **CAPÍTULO 2**

### **LIVRO DIDÁTICO: SUA HISTÓRIA**

Este capítulo apresenta uma análise da história do livro didático que permite compreender sua atuação no contexto do sistema educacional brasileiro e a tentativa de redimensionamento do seu papel na sociedade, devido a novas exigências. Procura-se mostrar como a discussão em torno dele se insere nos problemas educacionais brasileiros. Segue-se com a descrição da noção de gênero do discurso encontrada nos documentos oficiais, os PCNs e o *Guia* do LD.

#### **2.1 Um breve histórico de cunho político do livro didático no Brasil**

A história do LD no Brasil passa por inúmeras fases, que foram descritas por vários autores, dentre os quais destacamos Freitag (1993), Castro (1996), Höfling (2000), Amaral (2001) e Batista (1999, 2001).

Freitag (1993) salienta a relevância do tema não apenas no Brasil, pois sua discussão não pode ser dissociada da que se trava sobre esse tema no resto do mundo. A análise crítica do LD é vinculada ao contexto geral do sistema educacional brasileiro e à produção cultural e literária do país. Existe um entrelaçamento do histórico do LD com a política, do qual decorre que o LD não tem uma história própria no Brasil.

A conceituação do termo *livro didático*, para Batista (1999), à primeira vista, não traz muitos problemas, pois trata-se desse tipo de livro que faz parte de nosso

cotidiano: que é adquirido, em geral, no início do ano, em livrarias e papelarias quase sempre lotadas; que vai sendo utilizado à medida que avança o ano escolar e que, com alguma sorte, poderá ser reutilizado por um outro usuário no ano seguinte. Para ele seria afinal aquele *livro* ou *impresso empregado pela escola* para o desenvolvimento de um *processo de ensino ou de formação*. Mas, suspendendo os termos em itálico, pode-se discutir os fatores: heterogeneidade dos suportes, variação dos meios de reprodução, variação no processo de produção, diversidade dos modos de encenar sua leitura e utilização. Por outro lado, a leitura do LD para Munakata (1999) supõe um certo público especializado: esse tipo de livro é transportado constantemente da casa para um lugar específico que se chama escola, diariamente.

Observa-se que antes da década de 30 são raros os estudos que contemplam o panorama histórico do LD, bem como a ação desenvolvida pelo Estado a partir da década de 30. Para Freitag (1993), foi a partir dessa década que se desenvolveu no Brasil uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um exemplo somente científico. Quanto a sua produção (origem), Batista (1999) refere que muitos dos livros que a escola inicialmente considerou adequados para auxiliar o desenvolvimento de suas tarefas não foram originalmente destinados à escola, mas por ela utilizados. Assim, por exemplo:

[...] livros de catecismo e – tal como prescrevem a Constituição do Império e a lei de 1827 – o Código Criminal e a Bíblia foram, em maior ou menor grau, utilizados pela escola para servir como livros de leitura, seja porque o pensamento pedagógico de então considerasse que o objeto fundamental da leitura se identificava ao aprendizado dos conteúdos dos textos que se liam (era o catecismo e o código que deveriam, antes de tudo, ser aprendidos por meio da leitura), seja porque vivia-se, então, numa sociedade em que o impresso pedagógico possuía, ainda, uma produção e circulação muito restritas. (p. 541)

Numa análise ampla sobre o livro didático, Freitag (1993) constatou que dentro de sua história ele está profundamente entrelaçado com a política de nosso país, e suas mudanças não foram geradas por grupos diretamente ligados ao ensino. Assim, tais mudanças nem sempre buscaram atender às necessidades de uma escola popular, mas atendiam a interesses de gabinete e, acima de tudo, foram impostas, raramente conquistadas. Segundo a autora:

Sua *história* não passa de uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas etc.). Essa *história* de seriação de leis e decretos somente passa a ter sentido quando interpretada à luz das mudanças estruturais como um todo, ocorridas na sociedade brasileira, desde o Estado Novo até a "Nova República". (FREITAG, 1993, p.11, grifo do autor)

Surgem a partir de 1937 as primeiras iniciativas desenvolvidas pelo Estado Novo para assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural, criando-se o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão subordinado ao Ministério de Educação e Cultura (MEC). O programa de distribuição de LDs pelo Ministério passou por várias fases e sua execução por diferentes órgãos.

As origens da relação Estado - LD e dos programas que tratam da política do LD remontam ao advento do Decreto-Lei nº 1006/38, regulamentado posteriormente pelo Decreto-Lei nº 8460, de 26 de dezembro de 1945, criando a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a qual tinha entre suas atribuições o exame dos LDs, estabelecendo condições para a sua produção, importação e utilização no Brasil. Sua principal missão foi examinar e julgar os livros, indicando aqueles de valor para tradução e sugerindo abertura de concursos para a produção de determinadas espécies de LDs ainda não existentes no país, definindo desta maneira o que deve ser entendido por LD. O Estado passou, então, a assumir o

controle sobre o processo de adoção de livros em todos os estabelecimentos de ensino no território nacional. Gradativamente, tais funções foram se descentralizando, com a criação, em alguns Estados, de Comissões Estaduais do Livro Didático. Segundo Boméry (*apud* CORACINI, 1999, p. 46), a CNLD tinha mais a função de um controle político-ideológico do que uma preocupação didática.

Durante o regime militar, na década de sessenta, são assinados vários acordos entre o governo brasileiro e o americano, criando-se juntamente com um desses acordos a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), com o objetivo de desempenhar funções de coordenar e executar as atividades do MEC relacionadas ao aperfeiçoamento do LD, a sua produção, edição e distribuição. Freitag (1993) analisa que esta comissão propunha:

[...] um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas, desde o nível federal da União até os níveis mais baixos dos municípios e das escolas. [...] O que os funcionários e assessores do MEC descreveriam como ajuda da USAID era denunciado por críticos da educação brasileira como um controle americano do mercado livreiro, especialmente do mercado do livro didático. Esse controle garantia por sua vez o controle, também ideológico, de uma fatia substancial do processo educacional brasileiro (p.14, grifo do autor).

Em 1967, como resultado do acordo MEC/USAID, foi firmado convênio entre o MEC, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID), que garantiu recursos para assegurar a distribuição gratuita de cerca de 51 milhões de livros aos estudantes brasileiros das escolas oficiais, no período de três anos.

Neste mesmo convênio, o MEC comprometeu-se a garantir recursos que assegurassem a continuidade do programa além do prazo estabelecido no convênio. É nessa mesma época que passa também a ser vinculada ao Programa do Livro Didático (PLID), que foi criado através do Decreto nº 68.728/71, a idéia de assegurar

distribuição gratuita de livros aos estudantes brasileiros. Desta forma, o programa ganha uma perspectiva de continuidade pela garantia de financiamento do governo a partir das verbas públicas, agradando com isso o setor livreiro.

A partir de 1967 até o início da década de 70, no processo de reforma administrativa do MEC, o INL passou a desenvolver, por meio de co-edição, o PLID, sendo-lhe transferidos, em 1971, os recursos financeiros, administrativos e demais atribuições da COLTED, que foi extinta em 1971.

Daí em diante, o INL passou a abranger os diferentes níveis de ensino: Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF); Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM); Programa do Livro Didático para o Supletivo (PLIDESU) e Programa para o Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES).

O término do convênio MEC/SNEL/USAID restringiu bastante os recursos financeiros, sendo necessária uma contrapartida estadual com a implantação de um sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

A Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), criada em 1967, sofreu em 1976 (Decreto nº 77. 107/76) algumas modificações, passando a ter como competência a execução dos programas de LDs. A esse órgão, couberam os encargos relativos à aquisição dos livros indicados após a seleção efetuada pelas Secretarias de Educação das unidades federadas, seguindo critérios próprios e identificação dos respectivos recursos. A ela foi delegada a responsabilidade de desenvolver as atividades dos programas de co-edição de obras didáticas, o que levou ao aumento da tiragem dos livros e à criação de um mercado seguro para as editoras, decorrente do interesse do governo federal em obter boa parte dessa

tiragem para distribuí-la gratuitamente às escolas e às bibliotecas das unidades federadas.

Nesse período, o Programa do Livro Didático era desenvolvido pelo governo federal, por meio dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Estes recursos eram na sua quase totalidade provenientes da contribuição social do salário-educação. As unidades federadas participavam do programa por meio das secretarias de educação, mediante repasses das contrapartidas mínimas estabelecidas para a participação dos estados. Os recursos eram insuficientes para atender a todos os alunos do ensino fundamental das escolas públicas, por isso, a grande maioria das escolas públicas municipais foi excluída do Programa.

Em 1983 foi instituída a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o PLIDEF e teve como finalidade assegurar os instrumentos e as condições de assistência educacional nos níveis de formação pré-escolar, 1º. e 2º. graus. Foi formado um grupo de trabalho, que realizou o exame dos problemas dos LDs e de outros programas em execução pelo MEC, tendo como resultado a proposta de participação dos professores na escolha do LD e a sugestão da extensão do Programa às demais séries do ensino fundamental.

Com relação ao Decreto nº 1.542, de 19 de agosto de 1985, Batista (2001) revela ser um marco significativo, pois o PLIDEF foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo seus objetivos substancialmente ampliados. Estabeleceu-se como meta o atendimento de todos os alunos de 1ª. a 8ª. série do 1º grau das escolas públicas federais, estaduais, territoriais, municipais e comunitárias do país, com prioridade para os componentes básicos: Comunicação & Expressão e Matemática.

Outras mudanças que ocorreram naquela época foram: escolha do LD pela escola, por indicação de professor; adoção de livros reutilizáveis, implicando na abolição do descartável e no aperfeiçoamento das especificidades técnicas a serem obedecidas para a sua produção, visando maior durabilidade que possibilitava a implantação de bancos de LDs. Outro ponto foi a extensão da oferta ao atendimento aos alunos de 1<sup>a</sup>. e 2<sup>a</sup>. séries das escolas públicas e comunitárias. Deste modo, excluiu-se a participação financeira dos estados, passando o controle do processo de decisão para a FAE e a continuação da indicação da escolha do LD pelos professores.

Assumindo essas características, Batista (2001) acredita que o desenvolvimento do Programa esteve, desde então, condicionado, entre outros fatores, a responder a dois problemas centrais: o da qualidade dos livros que eram adquiridos e as condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros.

Por meio da Resolução nº 06/1993, a FNDE, órgão vinculado ao MEC para captação de recursos e canalização de financiamentos de projetos educacionais, resolveu vincular recursos para aquisição do LD para os alunos dos sistemas públicos de ensino fundamental, obrigando-se a destinar recursos de caráter prioritário. Assim, estabeleceu-se um fluxo regular de recursos para a aquisição e distribuição do LD.

Numa tentativa de melhorar a qualidade dos LDs a serem distribuídos às escolas públicas, apontada anteriormente por Batista (2001), o MEC, a partir de 1995, passou a desenvolver e executar um conjunto de medidas para avaliar sistemática e continuamente o LD brasileiro através de uma equipe técnico-pedagógica. No ano de 1997, a FAE é extinta e a responsabilidade do

desenvolvimento da política do LD passa para o FNDE, cujo Programa foi ampliado, e o MEC passou a adquirir LDs de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todas as séries do Ensino Fundamental.

Com relação ao envolvimento do MEC, segundo Batista (2001), ele se limitava, até 1995, à aquisição e à distribuição gratuita dos LD escolhidos pelos professores e ao seu encaminhamento às escolas. Embora a compra desses livros sempre envolvesse volumes e cifras de grande monta (o governo comprou em 1996, por exemplo, cerca de 80 milhões de LDs, segundo o FNDE), até então, em nenhum momento, o Ministério vinha se propondo direta e sistematicamente a discutir a qualidade e a correção dos livros que adquiria e que fazia chegar às mãos dos alunos e professores das escolas públicas do Ensino Fundamental.

Observa-se que somente em 1993 o MEC começa a participar de uma forma mais direta e sistemática das discussões sobre a qualidade do LD, pois por meio do Plano Decenal de Educação para Todos, assume, como diretrizes, ao lado do aprimoramento da distribuição e das características físicas dos livros adquiridos, capacitar adequadamente o professor para avaliar e selecionar o manual a ser utilizado e melhorar a qualidade desse livro, por intermédio da definição de uma nova política do livro no Brasil. Uma segunda medida neste mesmo ano foi formar uma comissão de especialistas encarregada de duas principais tarefas: avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições. Em 1994, com a publicação dos resultados dessa comissão, evidenciam-se as principais inadequações editoriais, conceituais e metodológicas dos LDs e estabelecem-se os requisitos mínimos que deve preencher

um manual escolar de boa qualidade. Apesar dessas conclusões, foram restritas suas conseqüências diretas no PNLD.

As repercussões só ocorreram a partir de 1995, quando acompanhadas da universalização do atendimento pelo PNLD e sua extensão ao conjunto das disciplinas obrigatórias do currículo da escola fundamental: o Ministério institui a análise e a avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo Programa.

Com exceção dos estados de Minas Gerais e São Paulo, que optaram por realizar o PNDL e a avaliação de livros de forma descentralizada, as obras a serem adquiridas passariam, a partir de então, a ser submetidas a um processo sistemático e contínuo de análise e avaliação. Para isso, o Ministério formou comissões por área de conhecimento, compostas por professores com experiência nos três níveis de ensino, assessoradas pelo Centro de Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e coordenadas pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF).

Essas comissões tiveram por incumbência a formação de critérios de avaliação, sua discussão com editores e autores e o desenvolvimento do processo de avaliação propriamente dito. De acordo com os critérios estabelecidos, só poderiam ser analisados aqueles livros não-consumíveis (exceto os dirigidos à 1ª série), com qualidades editoriais e gráficas, que não se destinassem, ao mesmo tempo, a mais de uma disciplina ou série do Ensino Fundamental e que não exigissem a compra de outros volumes ou "satélites", como cartazes, cadernos de atividades ou de jogos etc. Embora parte significativa dos critérios para essa avaliação decorresse das especificidades das áreas de conhecimentos a que os LDs se destinam, definiram-se como critérios comuns de análise a adequação didática e

pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro e para a atualização do docente. Definiu-se, ainda, como critério eliminatório, a expressão de preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; fatores que induzissem o aluno ao erro; e apresentação de erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais.

Os primeiros resultados desse processo de avaliação foram sendo apresentados ao longo de 1996. Foram analisados, então, livros de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série, inscritos por suas editoras ou pelos detentores do direito autoral. Para o PNLD/97, a análise gerou uma classificação dos livros em quatro grandes categorias: a) *Excluídos* – categoria composta de livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualizações, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo; b) *Não-recomendados* – categoria constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica; c) *Recomendados com ressalvas* – categoria composta por aqueles livros que possuíssem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem, também, problemas que, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia; d) *Recomendados* – categoria constituída por livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos, como também aos critérios mais relevantes da área.

Os resultados do PNLD/97 também foram divulgados para os diferentes setores (editores, distribuidores, professores da escola fundamental, pais, alunos,

comunidade universitária) que compõem o fórum de interlocutores do MEC e que integram o circuito da produção e do consumo do LD. No campo da produção do livro, a divulgação se fez por meio do encaminhamento às editoras de um laudo técnico de cada um de seus livros excluídos e não-recomendados pelo PNLD, composto por uma ficha de avaliação e de um parecer elaborado pelas comissões de avaliação. No campo do consumo do LD, a divulgação se fez de duas formas: por meio de um intenso debate na imprensa e por meio da publicação, pela primeira vez no PNLD, de um *Guia* de Livros Didáticos, no qual todos os livros que reuniram qualidades suficientes para serem recomendados (com ou sem ressalvas) foram apresentados aos professores.

Com base no *Guia*, os professores puderam ter condições mais adequadas para a escolha do livro que julgassem mais apropriado a seus pressupostos, às características de seus alunos e às diretrizes do projeto político-pedagógico de sua escola. Puderam, inclusive, optar por adotar um livro que, embora não-recomendado pelo MEC, tivesse tido sua inscrição aceita no PNLD (e por isso receberam, ao lado do Guia, um Catálogo com a relação de todos os livros que não foram excluídos no processo de avaliação). Só não puderam escolher livros que foram excluídos pelo PNLD, pelo fato de apresentarem erro conceitual grave, expressão de preconceito e discriminação.

Em 1997, o MEC deu prosseguimento à avaliação da produção didática apresentada pelas editoras. No PNLD/98, também voltado para a análise de livros de 1ª. a 4ª. série, foram divulgados os resultados da análise dos livros e realizada, pelas escolas e professores, a escolha daqueles livros que seriam adotados em 1998. Com a extinção de FAE, o Programa passou a ser executado pelo FNDE. Além dessa modificação de caráter institucional, o Programa sofreu também

alterações no processo de avaliação dos manuais escolares e na sua divulgação. Aos livros de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série, acrescentaram-se, na análise, os chamados livros para a alfabetização: cartilhas, pré-livros, livros de leitura intermediária. Outra modificação realizada no processo de avaliação foi a introdução de uma nova categoria para a classificação dos livros: a dos recomendados com distinção, isto é, aqueles que se destacassem por apresentar propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas.

Tendo em vista o objetivo de melhorar a divulgação dos resultados da avaliação aos docentes, não só facilitando a consulta do Guia como também (e mais importante) contribuindo para o aprimoramento da fundamentação do processo de escolha, o MEC deixou de acompanhar o *Guia* do catálogo, que apresentava apenas uma listagem simples (sem indicação de avaliação) de todos os LDs *recomendados com* ou *sem ressalvas* e dos *não-recomendados*, e publicou num único volume, o Guia, contendo resenhas dos livros *recomendados com distinção*, simplesmente *recomendados* ou *recomendados com ressalvas*. Os livros não-recomendados foram apenas relacionados ao final do Guia. Adotou-se, ainda, a seguinte convenção gráfica para facilitar uma rápida visualização da categoria em que cada livro foi inserido:

***	Recomendadas com distinção
**	Recomendadas
*	Recomendadas com ressalvas

Seguiram-se, ao PNLD/98, os PNLD/99 e 2000 (convalidados, pela Resolução/FNDE nº 07, de 22 de março de 1999, como PNLD/2001). Pela primeira vez, no PNLD em 1999, avaliaram-se os livros destinados às séries finais do Ensino

Fundamental (5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. série) e o PNLD/2001, novamente, analisou livros para as séries iniciais desse nível de ensino (1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série).

A partir do PNLD/99, novas modificações foram promovidas no processo de avaliação. A categoria dos não-recomendados deixou de existir e acrescentaram-se, ao critério de exclusão a incorreção e a incoerência metodológica, possibilitando, desse modo, a seleção de livros cuja abordagem metodológica favorecesse apropriadamente o desenvolvimento das competências cognitivas básicas (como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses e o planejamento).

Para Batista (2001), embora a natureza da política do MEC para o LD tenha se modificado ao longo de sua história, a criação do PNLD, em 1985, definiu, como já se indicou, as principais diretrizes que vêm orientando as relações do Estado com o livro escolar. Essas diretrizes estão baseadas em cinco pontos centrais:

1. centralização das ações de planejamento, compra e distribuição;
2. utilização exclusiva de recursos federais;
3. atuação restrita à compra de livros, sem participação no campo da produção editorial, deixada a cargo da iniciativa privada;
4. escolha do livro pela comunidade escolar;
5. distribuição gratuita do livro a alunos e docentes.

De acordo com os três últimos pontos apresentados, o MEC, no quadro dessa política então definida, tende a atuar apenas como um mediador entre os professores e o campo da produção editorial, vale dizer, como um intermediário entre uma determinada demanda (a dos docentes) e uma determinada oferta de LDs (aquela definida pelo campo editorial). Essa posição terminou por destinar ao Ministério e ao PNLD um papel pouco expressivo na definição dos padrões de

qualidade do manual escolar e, portanto, na indução a uma oferta e a uma demanda de livros articulados com as políticas públicas para a educação.

O Programa atualmente amplia suas ambições, com o intuito de contribuir, de maneira ainda mais decisiva, para a qualidade da educação brasileira, mas enfrenta um conjunto de desafios que evidenciam novas perspectivas de atuação. As atuais exigências educacionais impõem a revisão de paradigmas. Essas novas exigências encontram-se representadas em documentos oficiais, como os PCNs, nos quais todos esses elementos, como vimos, se situam como orientadores da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

## **2.2. O que são os PCNs**

Existe muito ainda a ser feito pela educação brasileira, sobretudo no que diz respeito aos níveis fundamental e médio. Cabe ressaltar, no entanto, algumas ações políticas efetivadas na busca da melhoria da qualidade do ensino e da formação para a cidadania. Dentre essas ações, destaca-se a elaboração dos PCNs.

Nos próprios PCNs pode-se analisar sua história. Até dezembro de 1996, o Ensino Fundamental estava estruturado pela Lei Federal nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Essa antiga lei estabeleceu como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, a formação necessária para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania, e também generalizou as disposições básicas sobre o currículo.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, e dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi,

resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Analisando o quadro da educação na época, no Brasil, e seus compromissos assumidos internacionalmente, o MEC iniciou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Esse plano, elaborado pelas secretarias estaduais e municipais, estabelece um conjunto de diretrizes políticas voltadas à recuperação da escola fundamental do país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e, em particular, para o Ensino Fundamental. O ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do Ensino Fundamental, que é o de proporcionar a todos a formação básica para a cidadania, a partir da criação, na escola, de condições de aprendizagem para:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (art.32). (BRASIL. SEF, 1997, Vol.I, p.16)

Para dar conta de todos os objetivos propostos pela lei, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando, deste modo, o princípio da base nacional comum, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a ser complementado por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola.

Nesse contexto, surgem os PCNs, com o estudo das propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, conjuntamente com a análise de currículos, de experiências de outros países e de resultados de várias pesquisas difundidas em encontros, seminários e publicações. Inicialmente, surgiu uma versão preliminar, que passou por um processo de discussão em âmbito nacional nos anos de 1995 e 1996.

Os PCNs, segundo Batista (2001, p.26), propõem novos objetivos para o ensino fundamental, que devem ser considerados na elaboração do LD, pois embasam as propostas de mudança na avaliação do LD. Essas novas orientações indicam revisões importantes nas práticas escolares, que precisam, portanto, estar refletidas na configuração dos LDs. Para que sua utilização se concretize nas escolas, reforçando o vínculo dos conteúdos com as práticas sociais e atendendo às novas demandas das escolas, é necessário que o LD seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. Isso significa colocar o LD como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, a serviço de sua proposta pedagógica, que é, em último lugar, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar.

Observa-se que os PCNs, em especial os de língua portuguesa, constituem um referencial de qualidade para a educação, pois buscam ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania, e propõem novos objetivos para o Ensino Fundamental em todo Brasil. Com isso, novamente percebe-se que os PCNs devem ser considerados na elaboração dos

LDs, pois têm como função orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de todos os professores do país, principalmente aqueles que se encontram mais isolados e que têm pouco contato com a produção pedagógica atual.

Sendo sua natureza aberta, os PCNs configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios e à diversidade sócio-cultural das diferentes regiões do País ou à autonomia dos professores e das equipes pedagógicas. Pode-se perceber, a partir do volume introdutório dos PCNs, a importância do papel da escola na formação de cidadãos:

A prática escolar distingue-se de outras práticas educativas como as que acontecem na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. A escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos. (BRASIL. SEF, 1997, Vol.I, p.45-46)

### **2.3 A abordagem dos gêneros nos PCNs e no Guia do LD**

Através do histórico do ensino de língua portuguesa podemos perceber que o seu ensino passou por revisões de suas práticas, refletindo nas políticas propostas pelas instâncias públicas oficiais. As modificações ocorridas nas práticas de ensino da língua vão na direção de orientá-las para a resignificação da noção de erro, para a aceitação das variedades lingüísticas próprias dos alunos e para o trabalho com os textos reais, ao invés de textos produzidos para o uso exclusivo do aprendizado da escrita. As propostas de mudanças do ensino da língua se direcionam para o uso da linguagem como ponto de partida e de chegada, ou seja, muda-se o objeto de ensino aprendizagem da metalingüística, da gramática normativa, para uma aprendizagem da produção textual (oral-escrita), da leitura e da análise lingüística.

Essa proposta preconiza que o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições necessárias para a plena participação social. Assim, uma escola com seu projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural tem a responsabilidade de contribuir para garantir que todos os alunos tenham acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. A escola deve considerar os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabendo a ela promover a ampliação, fazendo com que cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Nos PCNs tem-se que a linguagem significa uma atividade discursiva e o discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. Todo texto se organiza dentro de determinado gênero, em função das intenções

comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. A partir desse momento, como podemos perceber, os PCNs assumem como opção teórica a noção baktiniana de gênero discursivo. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e de estilo e se caracterizam como pertencentes a um gênero específico.

Isso implica a eleição do texto como unidade básica de ensino, bem como a noção de gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem e como articuladora do trabalho em língua portuguesa, priorizando o desenvolvimento efetivo da competência discursiva dos alunos, um dos “passaportes” para a cidadania. Dentro da proposta dos PCNs, a escola deve promover situações de aprendizagem para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades para se tornarem sujeitos participativos de relações sociais, políticas e culturais, tornando-se cada vez mais conscientes de sua cidadania.

Como se vê, os PCNs assumem como proposta pedagógica a adoção como objeto de ensino-aprendizagem de uma pluralidade de gêneros discursivos, dentre cujas razões destaca-se a necessidade de se formar indivíduos com competência lingüística para que possam participar das mais diversas situações comunicativas

Nos PCNs, a seleção de gêneros indicada como referência básica para a prática de escuta e leitura de textos e para a prática de produção de textos orais e escritos traz como critério de agrupamento de gêneros as esferas de circulação social a que cada gênero se vincula, destacando os gêneros das instâncias públicas, cujo domínio é considerado de domínio fundamental para a efetiva participação

social. Na figura 2 destacou-se os gêneros que são propostos para a prática de escuta e leitura de textos pelos PCNs.

Figura 2: Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ cordel, causos e similares</li> <li>▪ texto dramático</li> <li>▪ canção</li> </ul>	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ conto</li> <li>▪ novela</li> <li>▪ romance</li> <li>▪ crônica</li> <li>▪ poema</li> <li>▪ texto dramático</li> </ul>
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ comentário radiofônico</li> <li>▪ entrevista</li> <li>▪ debate</li> <li>▪ depoimento</li> </ul>	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ notícia</li> <li>▪ editorial</li> <li>▪ artigo</li> <li>▪ reportagem</li> <li>▪ carta do leitor</li> <li>▪ entrevista</li> <li>▪ charge e tira</li> </ul>
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ exposição</li> <li>▪ seminário</li> <li>▪ debate</li> <li>▪ palestra</li> </ul>	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ verbete enciclopédico (nota /artigo)</li> <li>▪ relatório de experiências</li> <li>▪ didático (textos, enunciados de questões)</li> <li>▪ artigo</li> </ul>
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ propaganda</li> </ul>	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ propaganda</li> </ul>

Fonte: *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL. SEF, 1998, p. 54)

Para as práticas de produção de textos orais e escritos, os gêneros sugeridos estão contemplados na figura 3.

Figura 3: Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ canção</li> <li>▪ textos dramáticos</li> </ul>	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ crônica</li> <li>▪ conto</li> <li>▪ poema</li> </ul>
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ notícia</li> <li>▪ entrevista</li> <li>▪ debate</li> <li>▪ depoimento</li> </ul>	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ notícia</li> <li>▪ artigo</li> <li>▪ carta do leitor</li> <li>▪ entrevista</li> </ul>
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ exposição</li> <li>▪ seminário</li> <li>▪ debate</li> </ul>	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ relatório de experiências</li> <li>▪ esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia</li> </ul>

Fonte: *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL. SEF, 1998, p. 57)

Analisando-se os gêneros que foram sugeridos e priorizados para as práticas de leitura e produção textual, percebe-se que existe uma divisão entre o oral e o escrito e também uma diferenciação quanto à quantidade e variedade de gêneros apresentados. Nas práticas de leitura, foi sugerido um número maior de gêneros do que para as práticas de produção textual. Com isso, os gêneros cordel, causos, novela, romance, comentário radiofônico, editorial, charge, tira, palestra, propaganda, entre outros, são sugeridos apenas para as práticas de leitura e não para as de produção textual.

Essa diferenciação entre essas práticas leva a supor que não existe uma inter-relação entre elas; entretanto, como veremos no terceiro capítulo, essas práticas são inextricáveis. Por outro lado, também foram priorizados para a produção textual os gêneros esquema, resumo de artigos ou de verbetes, que não foram sugeridos para as práticas de leitura. Sendo assim, parece supor que para a prática de produção textual desses gêneros não se necessita de sua leitura, ou seja, do seu conhecimento.

No *Guia de LDs* de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries (2001), que, como foi visto anteriormente, é uma ação mais ampla do MEC, e nesse documento também, percebe-se um destaque ao gênero do discurso. Dentro da análise das atividades de produção textual escrita, um dos itens para análise é a tipologia e, dentro dela, o parecerista deve observar a presença ou ausência de diversidade de gêneros discursivos, diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção. Dentro das condições de produção, que foi outro item de análise a ser observado, consta a ausência ou presença de indicação de objetivos para a produção, de destinatário, do contexto social de circulação, do veículo ou suporte, do gênero textual, da variedade ou registro.

Essa avaliação baseou-se, por um lado, nos objetivos do ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental (incluindo as recomendações que figuram nos PCNs de língua portuguesa – 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> ciclos do Ensino Fundamental) e no documento *Definições de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos*. A avaliação se subdividiu em quatro grandes domínios que foram: Leitura, Produção de Textos, Linguagem Oral e Conhecimentos Lingüísticos.

Os objetivos centrais do ensino de língua portuguesa, previsto por ele para os quatro ciclos do Ensino Fundamental, estão coordenados com os objetivos propostos pelos PCNs, como se pode observar a seguir: o processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita, nas práticas de uso de linguagem escrita, assim como o exercício – o mais complexo e variado possível – da linguagem oral; o desenvolvimento da proficiência da norma culta, especialmente em sua modalidade escrita e nas situações em que seu uso é socialmente requerido, sem que se ignorem as demais variedades lingüísticas que funcionam em outras

situações; a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita.

Os critérios eliminatórios priorizados são: conceitos e informações básicas incorretas; incorreção e inadequação metodológicas; prejuízo à construção da cidadania.

Já os critérios eliminatórios priorizados pelo *Guia* são que os LDs devem estar isentos de erros e/ou de formulações que induzem a erros, incorreção e inadequação metodológica quanto à concepção de língua e de ensino-aprendizagem a partir da qual se estruturam. Sendo assim, devem desenvolver uma opção teórica e metodológica coerente e, não ter prejuízo à construção da cidadania.

Quanto aos critérios classificatórios utilizados, observa-se a preocupação com o conjunto dos textos apresentados nos LDs de cada coleção, levando em conta que o livro muitas vezes é o único acesso do aluno ao mundo da escrita e, por outro lado, o seu objetivo é incentivar professores e alunos a buscar textos e informações fora de seus limites. A presença de pseudotextos, criados única e exclusivamente com objetivos didáticos, não é bem-vinda. Existe uma preocupação quanto à existência de diversidade e variedade de gêneros do discurso e de tipos de texto selecionados nas coleções, que devem manifestar diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) da língua portuguesa. Embora textos de tradição literária da língua portuguesa sejam imprescindíveis, as boas traduções, que mostrem as realidades culturais diversificadas, também são aceitas. A originalidade, autenticidade e integridade textual devem estar preservadas, contrapondo-se às paráfrases, adaptações e aos fragmentos, dado que é de fundamental importância, para um trabalho adequado de leitura e produção textual, que a unidade do texto esteja preservada.

Quanto ao trabalho com o texto, o *Guia* destaca como de fundamental importância a diversidade de estratégias, bem como a máxima amplitude em relação aos aspectos envolvidos nas dimensões de leitura, produção de textos e elaboração de conhecimentos lingüísticos. A dimensão de produção textual escrita deve visar ao desenvolvimento da proficiência escrita. Sendo assim, os LDs não podem deixar de considerar o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita. Os LDs devem explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades, e desenvolver as estratégias de produção que sejam condizentes com a proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. Devem apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros abordados.

O *Guia* revela que a análise dos LDs foi realizada por 25 pareceristas e, após a aplicação desses critérios e princípios, o processo de avaliação dos LDs de língua portuguesa para o PNLD 2002 resultou não só na exclusão das coleções inscritas que não atendiam aos critérios classificatórios, como também na classificação das coleções em *Recomendada* (REC) e *Recomendada com ressalvas* (RR). Do total, 36% das coleções que não atenderam aos critérios eliminatórios ou que cumpriram muito mal os critérios classificatórios foram descartadas.

As coleções cujo perfil classificatório é *Recomendada* (REC) alcançaram um percentual de 22%. Observa-se que essas coleções apresentam propostas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa que atendem bastante bem aos princípios e critérios expostos, chegando algumas próximo da classificação máxima.

As coleções *Recomendadas com ressalvas* (RR), que são aquelas que merecem algumas ressalvas nas atividades propostas para os diferentes domínios do ensino-aprendizagem, alcançaram a marca de 42%.

Conforme já destacado na introdução e considerando o questionamento deste estudo, o critério de escolha dos LDs de língua portuguesa a serem analisados foi a escolha dos LDs das escolas municipais de Joinville (SC). O *corpus*, como já vimos, constituiu-se das coleções escolhidas em maior número para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. As coleções selecionadas para a análise foram: *Encontro e Reencontro em língua portuguesa* (PRATES, 1998) e *Tecendo Textos: ensino de língua portuguesa através de projetos* (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999).

A secretária da Educação de Joinville se organizou para a escolha dos LDs de língua portuguesa a serem usados para o triênio 2002-2004. Realizou uma escolha que foi discutindo os procedimentos de análise, examinando LDs solicitados às editoras, ponderando a respeito do tipo de aluno a quem se destinariam os livros, do projeto da escola e planejando o trabalho para os próximos anos. Essa escolha dos LDs de língua portuguesa foi realizada em etapas. Iniciou com a análise das resenhas apresentadas pelo *Guia* (PNLD-2002), a partir da qual o coordenador da área de língua portuguesa da rede solicitou a escolha de cada escola, que em reunião com os professores por área de conhecimento escolheram um LD e enviou um representante para a etapa seguinte. Ocorreram nessa etapa reuniões dos representantes das escolas, que foram divididas por pólos. Existem 7 pólos, cada um constituído de 3 a 10 escolas. Nas reuniões de cada pólo, cada representante de cada escola pode expor a sua posição sobre o LD escolhido. Com os três livros mais votados de cada encontro foi realizada uma análise de um capítulo dos livros escolhidos.

Do total de 44 escolas, a coleção escolhida por 22 foi a *Coleção B* e em segundo lugar ficou a *Coleção A*. Vale destacar que somente 01 escola optou pela coleção *Linguagem Nova* (FARACO; MOURA, 1999). Considerando esse contexto, para o corpus deste estudo foi descartada essa última coleção.

O próximo capítulo tem como finalidade tecer reflexões sobre como vem se configurando, dentro dos LDs das coleções selecionadas, a noção de gênero discursivo nas atividades propostas para as práticas de produção textual escrita.

### CAPÍTULO 3

## ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS: DO MANUAL DO PROFESSOR ÀS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados da análise geral das atividades propostas para a prática de produção textual escrita, nos LDs de língua portuguesa selecionados. A fim de alcançar o objetivo proposto para essa etapa realizou-se, primeiramente, uma análise do manual do professor (MP) para saber quais os pressupostos teórico-metodológicos abordados que fundamentam as atividades de ensino-aprendizagem de produção textual escrita, a organização do manual e a organização dos volumes das coleções selecionadas. Num segundo momento, buscou-se analisar globalmente o LD do aluno, incluindo a análise das atividades de leitura propostas, pois estas atividades estão inter-relacionadas com as de produção textual escrita. Por fim, como foi mencionado, examinaram-se as atividades propostas para as práticas de produção textual escrita, com o objetivo de analisar quais os direcionamentos didático-pedagógicos propostos para essas práticas.

Vale destacar, novamente, que o *corpus* de análise formou-se pelas coleções do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: *Encontro & reencontro em língua portuguesa* (PRATES, 1998) e *Tecendo textos: ensino de língua portuguesa através de projetos* (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999), nomeadas, respectivamente, como *Coleção A* e *Coleção B*. O objetivo da análise que se segue priorizou como

enfoque central a prática de produção de texto escrito, não apenas para mostrar os pontos críticos, mas buscar apontar caminhos de atuação para o professor nessas atividades.

### **3.1 Tendências teóricas presentes nos manuais para o professor**

Primeiramente, vale destacar que, em quase sua totalidade, os LDs de língua portuguesa são acompanhados de um “manual” para o professor, existindo uma tradição em relação a esse fato. Para Marcuschi E. (2002), esse material tem como função aprofundar com o professor as bases teórico-metodológicas que alicerçam o livro do aluno e propiciar ao docente segurança e autonomia no desenvolvimento das competências (habilidades e conteúdos) e atividades propostas pelo LD. É preciso lembrar que um dos critérios classificatórios priorizados pelo *Guia* (PNLD-2002) é o MP, pois o *Guia* o considera como um valioso instrumento didático, por isso ele tem como dever esclarecer o professor acerca dos princípios de organização do LD e sugerir alternativas de ampliação e adaptação dos conteúdos propostos no LD. Tem, ainda, as funções de explicitar, com clareza e coerência, os pressupostos teórico-metodológicos a partir dos quais o material foi elaborado; de esclarecer a organização do livro, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades; de fornecer subsídios para a avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e adaptação das propostas que figuram no livro; de fornecer subsídios também para a atualização e formação do professor, apresentando bibliografia básica, sugestão de leituras suplementares, de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais.

Sobre a estruturação do LD, o MP da *Coleção A* esclarece que cada LD é dividido em doze unidades temáticas. A nomeação dos temas modifica-se pouco, pois o tema da primeira unidade de todos os volumes é “A força da palavra”, seguido, de uma forma geral, pelos temas: “Amigos e Amores”, “Aspirações e desafios”, “A prosa e a poesia”, “Identidade”, “Família”, “Sentimentos”, “Pátria, trabalho e justiça”, “Ecologia”, “O homem e a cultura”, “A música” e “O homem e a comunicação”. O conjunto desses 12 temas parece heterogêneo e diversificado quando se analisa um volume isoladamente, mas os temas tornam-se repetitivos e cansativos quando se comparam os volumes, pois são iguais em todos os quatro.

A seqüência das atividades a serem trabalhadas em todas as unidades apresenta-se com uma perspectiva linear básica: inicia-se com textos, divididos em básicos e de apoio, passa ao vocabulário, à estrutura do texto, à interpretação de texto, à gramática, à ortografia, aos textos complementares e, somente no final da unidade, encontram-se propostas de produção de texto. Há também uma “folha introdutória inicial” de cada unidade, que apresenta o que será discutido nessa unidade e a sua subdivisão: textos básicos; textos de apoio; a força da palavra; estrutura dos textos: conhecer e usar; visão crítica: fala, leitura e escrita; linguagem: análise, reflexão e uso; a palavra escrita e falada e processo de produção de texto. Essa folha introdutória funciona como o sumário da unidade temática.

A coleção traz, para orientação do professor, o MP propriamente dito e as respostas dos exercícios (em vermelho) no próprio LD do aluno. O MP encontra-se inserido no final dos volumes, possui numeração própria e é intitulado pela autora de “Apoio Didático-Pedagógico”. Inicialmente, ele traz esclarecimentos sobre a estrutura da obra: suas partes, considerações sobre a estrutura das unidades e orientações sobre textos, temas e ilustrações. A única diferença entre os MP dos quatro volumes

é a finalização, pois todos os MP possuem “cópias” da “folha introdutória inicial” das doze unidades respectivas de cada LD do aluno. A autora da coleção esclarece no MP que essas “folhas introdutórias iniciais” das unidades são um resumo casado (texto e imagens) de tudo o que vai acontecer ao longo das unidades e, passo a passo, apresenta sugestões de “atividades complementares” às que estão no LD do aluno. Vale destacar que essas sugestões de atividades complementares são descritas em somente uma folha para cada unidade. A última página do manual contém uma bibliografia, nomeada de “orientação bibliográfica didático-pedagógica para o mestre”.

Como vimos no capítulo anterior, um dos itens de avaliação priorizados pelo *Guia* (PNLD-2002) é que o MP deve apresentar ao professor os pressupostos teórico-metodológicos adotados pela coleção. Entretanto, o MP da *Coleção A* não traz explicitações a respeito das decisões teóricas adotadas, ou melhor, quais são os princípios teórico-metodológicos que orientam suas atividades. Dessa maneira, não se sabe exata e claramente o que se toma como ponto de observação, ou melhor, que dimensões da linguagem são contempladas.

Segundo Marcuschi L. (2002c), tudo depende da noção de língua que se tem em mente e acrescenta que em geral poucos LDs preocupam-se em explicitar a noção de língua com que operam. A partir desse questionamento, analisaram-se os pressupostos teórico-metodológicos no MP dessa coleção. Constatou-se que a *Coleção A* não apresenta, “literalmente”, os pressupostos teóricos relativos à noção de língua, apenas se pode pressupor. Quanto à noção de gênero do discurso, o MP também não traz explícito como seria o trabalho com o gênero do discurso no LD. Apenas se pode inferir algum direcionamento metodológico quando a autora discorre sobre a “estrutura dos textos: conhecer e usar”, que é uma seção que compõe a

coleção. Conceitualmente, a autora afirma que os “*gêneros dos textos são os mais variados*” (PRATES, MP, 1998, p. 4), exemplificando que são:

Diálogos diretos e indiretos, narrativas em 1<sup>a</sup>. e 3<sup>a</sup>. pessoas, descrições, relatos, resumos, poemas, prosa poética, citações, frases, crônicas, biografias, autobiografias, dissertações, fábulas, músicas, cantigas folclóricas, literatura de cordel, notícias jornalísticas, depoimentos, textos científicos e históricos, lendas, parlendas, trava-línguas, anúncios, cartas, bilhetes, cartões, receitas, propagandas (PRATES, MP, 1998, p. 4).

A partir dos exemplos de possíveis gêneros que aparecem na citação, constata-se que diferentes conceitos e unidades teóricas foram colocados em um mesmo nível de classificação, como se fossem de uma mesma natureza. Para colocar em um mesmo nível todos esses exemplos, ou seja, considerá-los como gêneros do discurso, ter-se-ia que considerar que todos têm uso e autonomia social, porém, efetivamente, não se lê ou escreve os tipos (seqüências) textuais narração, dissertação ou descrição, ou, ainda, diálogos diretos e indiretos, narrativa em 1<sup>a</sup>. e 3<sup>a</sup>. pessoas, mas sim se necessita ler, ouvir e produzir uma notícia, um romance, que são enunciados concretos, produzidos dentro de um determinado gênero do discurso. Colocando esses diferentes “objetos” em um mesmo nível, percebe-se que a *Coleção A* não faz uma distinção entre tipo (seqüência) textual e gênero. Além disso, não apresenta uma definição concreta da noção de gênero, levando o professor a concluir que todos os exemplos propostos são “gênero do texto”.

A partir da análise de casos semelhantes ao desse MP, Silva (1999) acredita que, nesses casos, de uma maneira ou de outra, os conceitos parecem conjugar-se entre si segundo certas regras e princípios, ou seja, parece que eles se definem de igual maneira em relação a uma base tipológica. Inscrever narrativa, descrição e dissertação em relação a relato, poema, crônica, biografia, fábula, música, cantiga, notícia, lenda, parlenda, anúncio, carta, bilhete, receita e propaganda faz parecer

que aqueles se atualizam “como textos concretos representativos de práticas discursivas correntes na sociedade, dos quais os sujeitos discursivos dispõem para responderem às necessidades sócio-comunicativas” (SILVA, 1999, p. 90). Assim, teríamos narração, descrição e dissertação como “tipos históricos de enunciados”, o que não ocorre efetivamente, pois não são socialmente organizados. Com relação a esse tipo de classificação, Silva (1999) reafirma que:

[...] seria igualmente razoável supor que, em termos [sic] da dimensão configuracional dos textos, o tipo narrativo em relação ao tipo carta, por exemplo (ou vice-versa), figurar-se-ia como um texto diferente, com uma configuração prototípica, por possuir características micro e macroestruturais e superestruturais específicas à sua organização textual, o que asseguraria a ambos um estatuto que lhes permitiria inscrever-se em um mesmo domínio tipológico. (p. 90)

Com relação à proposta apresentada no MP para as atividades de práticas de produção textual, a *Coleção A* dividiu em três partes essas atividades: “na frase”, em que propõe que “o aluno trabalhe com frases lógicas, coerentes e criativas”; “na pontuação”, que são atividades em que se visa ao “emprego correto e estético da pontuação na escrita”; e “na expressão criativa”, que são atividades de reconstrução e produção de textos que “procuram completar o uso social da escrita” (PRATES, MP, 1998, p. 06). Analisando essa proposta de fragmentação da produção textual nos tópicos: “na frase”, “na pontuação” e “na expressão criativa”, pode-se deduzir que esses tópicos foram tomados como unidade básica de ensino-aprendizagem e, com isso, o texto não foi considerado efetivamente como unidade básica de ensino-aprendizagem, como propõem os PCNs.

A partir do que se percebe como direcionamento teórico para a noção de língua na *Coleção A*, pode-se concluir que a coleção trabalha ainda na visão de “língua-sistema”, pois, nas observações finais do MP, a língua é vista como em

estratos, dado que a autora destaca que “em todos os momentos procuramos trabalhar o contexto no **texto**: na frase, no trecho, na história. A palavra isolada é usada como princípio para atingir o **fim!**” (PRATES, MP, 1998, p. 07, grifo do autor)

No MP dessa coleção, a produção textual escrita não prioriza os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem, e sim os tipos (seqüências) textuais, como pode ser percebido nesta passagem: “**A produção de texto** é apresentada em situações de uso com atividades variadas, estimulantes, descritivas, narrativas criativas, dialogadas e recriadas” (PRATES, MP, 1998, p. 07, grifo do autor). Esta questão dos tipos (seqüências) textuais, que tem longa tradição na escola, constitui um problema, pois induz a vários direcionamentos para as atividades de produção textual e, com isso, possibilita diversos caminhos para as práticas escolares, distanciando-se do trabalho efetivo com os gêneros do discurso.

Passando para a *Coleção B*, observa-se que a estruturação de seus volumes é desenvolvida em forma de projetos temáticos, que se dividem em unidades e capítulos. Cada unidade temática desenvolve um projeto, que se subdivide em sub-projetos, que formam os capítulos, que, por sua vez, se dividem em seções. As principais seções que compõem os volumes, de uma forma geral, são: “Pra começo de conversa”, “Prática de leitura”, “Prática de produção”, “Reflexão sobre o uso da língua”, “Textos frente a frente”, “Prática de comunicação oral”, “Prática de escuta”, “Hora do jogo”, “Mergulhando no tempo”, “De olho na imprensa”, “De olho no vocabulário”, “De olho na imagem”, “Atividade de criação”, “Projetos em ação”, “Hora da pesquisa”, “Hora do conto”.

A orientação para o professor está, nesta coleção, organizada no MP em duas partes. A primeira é destinada ao professor; é o manual propriamente dito, que se localiza no início de cada volume, com numeração própria, diferente do LD do

aluno. Essa parte do MP justifica e descreve a organização e os objetivos da obra, expondo os pressupostos teóricos e metodológicos da coleção. Além disso, cada volume em particular tem no MP uma “tabela dos conteúdos e objetivos específicos”. No MP são feitas considerações sobre a maioria das seções que compõem os capítulos, bem como são sugeridas propostas de trabalho com o uso da TV e do vídeo em sala de aula. O MP também sugere “dicas” para pesquisas na internet e no vídeo e, ainda, apresenta uma extensa bibliografia subdividida em áreas. O manual dos quatro volumes é finalizado com diversos contos propostos para as atividades de escuta. Esta parte é intitulada de “Hora do Conto”. Esses contos são sugeridos, às vezes, no interior dos capítulos do livro do aluno. A segunda parte da orientação para o professor são as páginas com numeração em duplicata às páginas do Livro do Aluno, chamadas de “página exclusiva do livro do professor”. Essas páginas são reservadas ao docente. Elas possuem explicações e sugestões a respeito das atividades propostas, as respostas dos exercícios ou simplesmente oferecem espaço para os “registros pedagógicos” do professor.

Com relação ao ensino-aprendizagem de língua, essa coleção centra-se em uma metodologia de projetos dentro de linhas temáticas, cuja adoção mostra-se promissora, visto que os autores até sugerem uma bibliografia específica para a orientação do professor nessa área, que é intitulada de “Pedagogia de projetos”. Os PCNs (1998) dão relevância a esse tipo de abordagem, pois a característica básica dessa proposta é o objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social na escola ou fora dela. Acredita-se que com a construção de projetos se favorece o uso “social” mais efetivo de vários gêneros do discurso.

O que se percebe sobre a noção teórica de ensino-aprendizagem de língua apresentada nesta coleção é que aprender a língua não significa apenas aprender as palavras e suas combinações, mas aprender seus significados, construídos no processo de interação verbal e determinados pelo contexto. Segundo os autores,

[...] a língua é mais do que um código e está em contínua mudança. É a prática da linguagem, enquanto discurso, enquanto produção social que dá vida à língua posta a serviço da intenção comunicativa (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, MP, 1999, p. 17).

Como vimos no primeiro capítulo, dentro da teoria bakhtiniana, a língua não é vista como um sistema. Nesta segunda coleção, percebe-se que o ensino de língua tenta também se estruturar dentro dessa perspectiva, pois se observa uma mudança na visão de língua, que não é abordada como um código, como na coleção anteriormente analisada. Vale ressaltar que isso repercute positivamente dentro da esfera escolar, mais especificamente na sala de aula. Essa posição pode ser exemplificada a partir do fragmento abaixo, em que o texto é tomado como unidade de ensino, como sugerem os PCNs.

[...] toda construção cultural que tem um significado constituído a partir de um sistema de códigos e convenções, pode ser chamado de "texto". uma [sic] carta, uma notícia de jornal, um bilhete de cinema, uma palestra, uma foto, um quadro, um gráfico ou produções audiovisuais são exemplos de textos, pois são construídos levando em consideração as características de um determinado sistema de comunicação [...] Porém, por questões didáticas, visto que uma boa parte dos professores não têm essa concepção, emprego, na maioria das vezes, a palavra texto no livro, como sinônimo de produção oral ou escrita que se utiliza da língua portuguesa (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, MP, 1999, p. 18).

Analisando a citação, observa-se primeiramente, que os autores buscam nomear alguns gêneros, para que, assim, o professor e o aluno se familiarizem com ele. Pode-se observar, também, que os exemplos destacados são exemplares de gêneros do discurso, embora os autores orientem os professores a nomeá-los

simplesmente de “texto”. Em outros dois momentos do MP (p.14, p.44), os autores classificam os textos como “gêneros textuais”. Pode-se perceber, a partir da análise do MP, que não são os gêneros do discurso à luz da teoria bakhtiniana que são tomados como objeto de ensino-aprendizagem. Com isso, perdem-se os aspectos sociais da linguagem, pois estes não entram em cena efetivamente. Analisando a citação a seguir, percebe-se que a diferenciação entre “gênero do discurso” e “tipo textual” não tem uma coerência teórica e terminológica. Não é somente uma questão de nomenclatura, mas sim de ordem conceitual, como podemos perceber na citação posterior, em que se mescla a noção de gênero do discurso com a de tipo de texto:

Chamar a atenção dos alunos para os recursos lingüísticos de cada gênero textual e auxiliar estes educandos a usá-los movidos por um ato de consciência é uma função importante do educador que deseja contribuir para o aluno superar os problemas mais comuns revelados em suas produções [...] apresento uma lista desses problemas que costumam aparecer em qualquer tipo de texto (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, MP, 1999, p. 44, grifo nosso).

É importante destacar essa citação, pois pode-se perceber novamente que a prioridade são os aspectos lingüístico-textuais, e não os sociais, nos quais se inscrevem os gêneros do discurso. Esse direcionamento faz surgir propostas duvidosas de trabalhos com o texto, pois levam a trabalhar o texto a partir das noções de “tipos (seqüências) textuais”, ou melhor, a partir de tipologias abstratas, que, por sua vez, não têm para o ensino referência concreta com as práticas discursivas. Percebe-se que a coleção não faz uma distinção sistemática entre os “tipos (seqüências) textuais” e os gêneros discursivos. Além disso, a palavra “gênero textual” parece sinônimo de “generalização”, entendendo generalização como situações artificiais sem denominações específicas, perdendo-se o caráter sócio-discursivo da linguagem.

Para Silva (1999, p. 88), a noção de “tipo textual” comporta uma “rede de significações cujas traduções remetem a diversas formas de apreensão do funcionamento da linguagem ou pressupõem a fazer essa emissão, o que acaba por conceder a ela um tom escorregadio e camaleônico”. Esta noção de “tipo textual” pode figurar como uma categoria multifacetada de análise (ou como um termo guarda-chuva), por recobrir e designar fenômenos bastante diversos quanto à natureza e ao funcionamento do texto. A mesma autora, analisando o conjunto de princípios múltiplos e heterogêneos que propõem a tipificação do texto, observa que os estudos teóricos voltados para o estabelecimento das tipologias textuais apontam para diferentes noções de texto. Ela supõe que, dentre outras vertentes, há tipologias em que a noção de tipo textual assume um caráter de um construto teórico, projetado basicamente para pensar o funcionamento do texto em termos de sua estrutura interna. Essa tipologia aponta cinco tipos textuais, que são nomeados tradicionalmente como narração, dissertação (expositivo), argumentação, descrição e injunção. Como se pode perceber essa classificação é idêntica àquela proposta por Marcuschi, citada no primeiro capítulo.

O MP da *Coleção B* divide suas atividades de práticas de produção textual em atividade de criação individual e coletiva, e também inclui a construção e o desenvolvimento de projetos de trabalho. Dentro das orientações traçadas para a prática de produção textual, os autores da *Coleção B* destacam que as propostas de procedimento de leitura e produção pertencem a seções diferentes, mas consideram que essas atividades de criação, ou melhor, de produção, são continuidades do ato de ler, pois, para eles, escrever é um processo de construção e reconstrução de sentidos em relação ao que se vê, ao que se ouve e pensa. Argumentam:

[...] é muito difícil para o aluno escrever sobre um assunto sobre o qual ele não fez nenhuma leitura. Portanto, quanto maiores experiências de leitura ele tiver, mais fácil será o processo de criação textual. Por essa razão, esta coleção privilegia a leitura, apresentando uma variedade de textos em cada capítulo (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, MP, 1999, p. 42).

Na seção de prática de produção de textos, os autores apresentam orientações para os professores sobre os aspectos mais comuns que costumam ser reformulados pelos alunos. Salientam que os principais problemas têm relação com a estrutura, a expressão, o estilo, os aspectos gramaticais e o conteúdo. Os autores da coleção observam que os aspectos comuns a serem reformulados nesse último item são:

Quanto ao conteúdo:

*Seqüências dissertativas:*

1. Pobreza de idéias – falta de um bom nível de informações sobre o assunto.
2. Problemas de adequação ao tema proposto.
3. Argumentação incoerente.
4. Fuga do tema.

*Seqüências narrativas:*

1. Problemas referentes à verossimilhança – uma obra de ficção precisa ser estruturada de maneira que convença o leitor de que o fato narrado poderia ter ocorrido dentro do contexto em que foi produzido.
2. Informações incorretas, incoerentes.

*Seqüências descritivas:*

1. Falta de originalidade.
2. Simplificação – descrição apenas dos aspectos gerais, sem distinguir o objeto descrito de outros seres. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, MP, 1999, p. 45, grifo do autor)

A subdivisão destacada do item “conteúdo” é encontrada dentro da apresentação da seção de prática de produção e assim parece direcionar as atividades com a produção escrita através dos tipos (seqüências) textuais. Com relação a essa subdivisão, acredita-se que não se possa relacionar diretamente estes aspectos, ou seja, os tipos (seqüências) textuais aos gêneros do discurso, pois com isso tudo leva a crer, tal como foi apresentado, que, por exemplo, os tipos (seqüências) narrativos inscrevem-se da mesma maneira na construção do sermão, da notícia, do conto de fada; que os tipos (seqüências) descritivos inscrevem-se

também da mesma maneira em bula de remédio, em manual de instruções de montagem de aparelhos eletrodomésticos. A partir dessa citação, que faz parte dos direcionamentos das práticas de produção textual, constata-se que não é priorizada a situação social de produção do discurso (autor, interlocutor, finalidade da interação, lugar e momento da produção), nem as características de cada um dos gêneros e de seus suportes midiológicos.

### **3.2 Análise das práticas de produção textual e de leitura**

A partir das constatações feitas pela análise dos manuais para o professor (MP), essa seção analisa os LDs e os direcionamentos propostos para as práticas de produção textual escrita. Como foi mencionado, de uma forma geral, percebe-se, em ambas as coleções selecionadas, que as práticas de leitura direcionam as práticas de produção textual, sendo inter-relacionadas, o que torna difícil a sua fragmentação para a análise. Diante disso, a análise foi se estabelecendo com um viés entre essas duas práticas. Essa articulação foi necessária porque muitas vezes os “textos” apresentados para as práticas de leitura são “analisados” na própria seção de produção textual, ou, então, são sugeridos como proposta de produção textual. Portanto, a análise das práticas de produção textual escrita é precedida pela análise das práticas de leitura.

As práticas de leitura da *Coleção A* são denominadas com diversos títulos que, na maioria das vezes, são: “A força da palavra”, “Vamos discutir o texto”, “A sua interpretação crítica do texto”, “Registrando”, “Hora da leitura”, “Visão crítica: fala, leitura, escrita”, “Interpretação”, “Para sua informação”. Essa coleção divide os textos a serem trabalhados em “básicos” e de “apoio”, sendo que esses textos iniciam as

unidades. Entretanto, também são encontrados “textos complementares” na seção “Ampliando Horizontes”, na qual observa-se que a maioria deles pertence a algum jornal, encontrando-se apresentados no LD com uma formatação diferenciada. As seções com atividades de prática de produção textual são denominadas de “Processo de produção de texto” e encontram-se na última seção da unidade. Em boa parte do LD, essas atividades são divididas em: “Na pontuação”, “Na frase” e “Na expressão criativa”, confirmando a subdivisão mencionada na análise do MP.

Na *Coleção B*, por sua vez, as práticas de leitura são nomeadas, na maioria das vezes, pelo mesmo nome, “Prática de leitura”; e as atividades de práticas de produção textual, como vimos na análise do MP, são subdivididas e nomeadas de “Atividade de criação individual” e “Atividade de criação coletiva”; também são incluídos nas atividades de produção textual os “Projetos em ação”. Visualizando o LD na íntegra, podem-se perceber também algumas atividades de produção textual escrita nas seções “Hora de Pesquisa” e “Preparando para o próximo capítulo”.

Analisando os textos apresentados para as atividades de práticas de leitura, em ambas as coleções, de uma forma geral, percebe-se que não são apresentados somente textos da esfera literária, mas também de várias outras esferas sociais. São textos predominantemente autênticos, não fabricados, ou seja, não escritos somente para ensino-aprendizagem de certos aspectos gramaticais. Desta forma, são apresentados gêneros do discurso de uso e circulação constante em nossa sociedade. Observa-se que na *Coleção A* encontram-se textos para leitura com a referência bibliográfica incompleta, após o texto. Desta maneira, é difícil, em alguns casos, resgatar o gênero do discurso correspondente ao texto exposto.

De acordo com Bakhtin, como vimos no primeiro capítulo, os gêneros do discurso são formas *típicas* relativamente estáveis de enunciados falados ou escritos

que se realizam em determinada esfera social, com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social. A partir disso, comparando as duas coleções selecionadas, com relação aos gêneros do discurso apresentados para as práticas de leitura e/ou produção textual escrita, o que se pode apontar a partir do nosso conhecimento de mundo e da referência bibliográfica apresentada após o texto, é que a *Coleção B* apresenta uma maior variedade de gêneros do discurso propostos para estas práticas, como, por exemplo: carteira de identidade, “redação” de aluno, estatuto da criança e do adolescente, receita de culinária, bula de remédio, artigo, cheque, conta de água, curriculum vitae, cordel. De uma forma geral, fazem parte das duas coleções os gêneros do discurso carta, bilhete, história em quadrinhos, lenda, fábula, conto, crônica, peça de teatro, propaganda, piada, anúncio, entrevista, notícia, reportagem, classificado, biografia, convite, resenha de livros.

Com relação a essa significativa variedade de gêneros do discurso encontrada, acredita-se que exista uma influência, direta ou indiretamente, dos novos direcionamentos propostos para o ensino-aprendizagem da língua materna, pois, como foi visto, uma das metas declaradas pelos PCNs é garantir o acesso aos saberes lingüístico-discursivos necessários para o exercício da cidadania, que se consolida a partir da compreensão crítica e do domínio dos vários gêneros do discurso com que os cidadãos lidam nas suas relações sociais. As coleções analisadas fazem questão de destacar a sua adequação às novas orientações teórico-metodológicas oficiais, como se pode observar na menção encontrada na capa de ambas as coleções de LDs: “*PNLD-2002*”

Mesmo constatando esse aspecto positivo, a saber, o de apresentar um número variado de gêneros que circulam na sociedade, percebe-se, pela análise das

atividades de leitura e de produção textual escrita, que nem todas as atividades propostas giram em torno dos gêneros do discurso, bem como nem todos os gêneros apresentados para as atividades de leitura são objetos de ensino-aprendizagem para as atividades de produção textual.

Para entendermos melhor o lugar que os gêneros do discurso ocupam nos LDs, ou melhor, no processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita, observa-se a necessidade de se fazer um panorama das atividades de práticas de leitura, pois, como já referimos, existe uma relação entre elas, sendo difícil analisar isoladamente as atividades de prática de produção textual escrita. Assim sendo, torna-se essencial analisar essas duas práticas e suas relações para perceber o lugar e a real configuração que os gêneros do discurso ocupam nos LDs, mais especificamente, nas atividades propostas para as práticas de produção textual escrita.

Analisando as atividades propostas para a leitura e a produção textual escrita pode-se identificar, de uma forma geral, duas outras formas de direcionamento teórico-metodológico, uma vez que nem todas as atividades propostas se guiam pelos gêneros do discurso, mesmo com a marcante e variada apresentação de gêneros destacada anteriormente. Com base em argumentos e exemplos que apresentaremos ao longo deste capítulo, mostraremos a existência desses outros dois tipos de direcionamentos. Um deles centra-se em “denominações” gerais, que não remetem a um determinado gênero do discurso. O outro tipo, também muito freqüente, é a proposta de atividades centradas nos tipos (seqüências) textuais já consagrados na escola, que são: narração, descrição e dissertação. A seguir, traça-se o panorama das atividades de leitura e de produção textual escrita.

### 3.3 Panorama das atividades propostas para a prática de leitura

O maior problema encontrado no direcionamento das atividades de práticas de leitura está, em grande parte, nas questões propostas para a compreensão e interpretação dos textos, pois são ainda superficiais, trata-se de uma leitura de reconhecimento, que fica na “superfície” do texto/enunciado e do gênero do discurso. Além do mais, parece que o que mais importa são os elementos da comunicação e menos o conhecimento do gênero do discurso. Embora exista uma seleção variada de gêneros nos LDs, observa-se que o estudo a que se propõem os LDs para esses gêneros se volta para o assunto abordado, com questões objetivas, de cópia e de opinião, sem muita preocupação com os aspectos sócio-discursivos. Em poucos casos encontra-se uma “análise” do gênero em questão (uma “leitura” do gênero) como veremos nos exemplos posteriores.

Percebe-se também, que o conjunto das questões que são propostas pelo LD, para as atividades de prática de leitura não levam o aluno-leitor a estabelecer e reconstruir as situações sócio-discursivas de cada gênero; não o auxiliam a uma melhor compreensão do gênero e de sua realidade; e acredita-se que levam pouco ao desenvolvimento da capacidade lingüístico-discursiva dos gêneros. As práticas de leitura, como já foi mencionado, não se direcionam especificamente para os gêneros do discurso. Em resumo, pode-se dizer que as atividades de práticas de leitura ainda não garantem o gênero como objeto de ensino-aprendizagem da leitura, pois elas não conseguem articular propostas que saiam efetivamente da perspectiva de decodificação do texto e dos tipos textuais, para abordar o gênero

como “horizonte de expectativas” para o interlocutor e o texto (enunciado) como interação verbal.

### 3.3.1 Atividades centradas em denominações gerais

A orientação voltada para o uso de denominações gerais é encontrada nas atividades propostas para as práticas de leitura em ambas as coleções analisadas. Por “denominações gerais” entende-se o uso de “generalizações”, como, por exemplo, “texto” e “história”. Acredita-se que esse direcionamento metodológico “apaga” o gênero do discurso a que correspondem os textos expostos, tornando-os vagos, uma vez que não se nomeiam os gêneros a que pertencem esses textos, nem se apresentam atividades que se voltem para a “leitura” do gênero do discurso a que pertencem os textos.

#### a) Coleção A

Na *Coleção A* o texto “O balé aéreo das andorinhas” (vol. III, p. 165) e o da página 59 do quarto volume, que não tem título, são “destacados” (nomeados) pelo uso de generalizações, como se pode observar nas citações a seguir:

(01)

1. Leia o texto jornalístico. (PRATES, 1998, vol. III, p. 165, grifo nosso)

(02)

Texto jornalístico de Célia Almudena (PRATES, 1998, vol. IV, p. 59, grifo nosso).

Vale ressaltar que nesses dois exemplos não é feita menção alguma ao gênero do discurso a que pertencem os textos e o segundo texto não traz a referência bibliográfica abaixo dele, como nos outros exemplos dessa coleção.

## **b) Coleção B**

Na *coleção B* também se constata o uso de “generalizações”:

(03)

Agora leia silenciosamente todo o texto e faça novas e curiosas descobertas. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. I, p. 55, grifo nosso)

(04)

Prática de leitura  
Releia o texto e anote no caderno uma palavra-chave de cada uma das seqüências de idéias a seguir (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. IV, p. 90, grifo nosso).

O primeiro exemplo refere-se ao texto “Já não se fazem pais como antigamente”, de Lourenço Diaféria (vol. I, p. 55-56), e o segundo exemplo ao texto “Os filhos que eu nunca tive”, de Raquel de Queiroz (vol. IV, p. 87-89). O texto de Raquel de Queiroz é um exemplo do gênero crônica, no entanto, em nenhum momento, nas atividades de prática de leitura desse texto é feita a menção ao gênero em questão.

### **3.3.2 Atividades centradas nos tipos (seqüências) textuais**

Outro direcionamento encontrado nas atividades de práticas de leitura é aquele baseado nos tipos (seqüência) textuais. Essas atividades caracterizam-se por nomear e analisar os textos a partir dos tipos (seqüências) textuais, mais

especificamente, narração, descrição e dissertação. Como destacamos na análise dos pressupostos teórico-metodológicos dos MPs e no primeiro capítulo, gêneros do discurso e tipos (seqüências) textuais não podem ser considerados conceitos sinônimos, devido à diversidade teórica a que remetem e aos caminhos possíveis para as práticas escolares e a sua relação efetiva diversa com as práticas de linguagem. Ainda é preciso lembrar que essa classificação dos textos pelos tipos (seqüências) textuais (descrição, narração e dissertação) não atende à variedade concreta dos textos, pois esses são construídos sócio-historicamente variando, portanto, de acordo com as necessidades comunicativas dos grupos e suas culturas ao longo de sua história.

Observa-se também que as concepções de “gênero do discurso” e “tipo” encontram-se conceitualmente “misturadas” nas práticas de leitura e de produção textual nos LDs de língua portuguesa selecionados, pois muitos gêneros foram classificados ou nomeados “simplesmente” pelos tipos (seqüências) textuais.

#### **a) Coleção A**

Na *Coleção A*, os textos “Chico”, de Salete Brentan (vol. I, p. 29), “Papai nunca mais voltará para casa?”, de Fernanda Lopes de Almeida (vol. I, p. 51), “Ritinha dos sonhos dos outros”, de Hardy Guedes (vol. I, p. 109), “O amarelinho”, de Ganymédes José (vol. I, p. 132), “Pelos outros, pela gente”, de João Donha (vol. II, p. 155), “Uma história diferente”, de Beatriz Cotrim (vol. IV, p. 35) e “O indivíduo e a história”, de Euclides da Cunha (vol. IV, p. 122) são nomeados e caracterizados a partir dos tipos (seqüências) textuais, como vemos nos exemplos a seguir.

- Chico, o segundo texto, é uma narração porque fatos foram narrados, contados.
- Quem contou os fatos foi o narrador.
- Chico apresenta uma narração em 3ª. pessoa porque o narrador não participa da história. Ele não é personagem.
- O texto também apresenta trechos com diálogo, porque as personagens conversam entre si. (PRATES, 1998, vol. I, p. 32, grifo nosso)

(06)

O segundo texto é uma narração, porque fatos foram narrados, contados.

- Quem contou os fatos foi o narrador.
- Será que o narrador é também personagem nessa história? [...]

Pela palavra eu, percebe-se que o narrador está participando da história, por isso ele é também personagem. E dizemos, então, que é uma narração em 1ª. pessoa. (PRATES, 1998, vol. I, p. 54, grifo nosso)

(07)

É hora da leitura. Uma narração em 3ª. pessoa que aborda a profissão. (PRATES, 1998, vol. I, p. 109, grifo nosso)

(08)

Uma narração em 3ª. pessoa, com diálogo, na qual se questiona [...] (PRATES, 1998, vol. I, p. 133, grifo nosso).

(09)

Discutindo o começo da narração descritiva [...] meio [...] final (PRATES, 1998, vol. II, p. 156-157, grifo nosso).

(10)

Nos textos que você acabou de ler, uma narrativa em 3ª. pessoa [...] (PRATES, 1998, vol. IV, p. 38, grifo nosso).

(11)

Você acabou de ler um texto dissertativo. Na dissertação expressamos nosso conhecimento e/ou ponto de vista a respeito de algum tema.

Dissertação objetiva – Deve transmitir conhecimentos, pois seu propósito é instruir e convencer. Por ser de caráter científico, deve ser impessoal. (PRATES, 1998, vol. IV, p. 123, grifo nosso)

(12)

Agora, leia o texto narrativo descritivo do livro Bandolim. (PRATES, 1998, vol. I, p. 209, grifo nosso)

No exemplo 05 observa-se uma relação com a prática de produção textual escrita, pois a autora propõe, logo após o texto, uma “Atividade escrita” na qual solicita passar o texto “Chico” para a 1ª. pessoa. É importante destacar que essa proposta de atividade de escrita, além de estar desvinculada da proposta de gênero

do discurso, demonstra também que a importância é dada para os tipos (seqüências) textuais e para as estruturas formais nas atividades de produção textual escrita. Basicamente, os exemplos acima foram retirados da seção “Estrutura dos textos: conhecer e usar”, exceto o último exemplo (12), que está sem título e faz parte da seção “Ampliando Horizontes”.

## b) Coleção B

Na *Coleção B* também observa-se o direcionamento das atividades de prática de leitura para tipos (seqüências) textuais. Todos os exemplos elencados nessa seção de análise da *Coleção B* foram destacados a partir da orientação da referência bibliográfica do final do texto. Como veremos, e não poderia ser diferente, todos os textos citados nessa seção são exemplos de gêneros do discurso. Entretanto, pode-se perceber, já a partir das primeiras seções de prática de leitura, a focalização dos tipos (seqüências) textuais na nomeação dos textos e das atividades propostas:

(13)

Prática de leitura

[...] 4. O texto que você acabou de ler é uma narrativa? Por quê?  
(SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. I, p. 31, grifo nosso)

A resposta à questão apresentada nessa citação anterior é afirmativa, pois os autores justificam que há personagens, que agem num determinado tempo e espaço, manifestando suas opiniões e que há, no texto, os sinais de pontuação usados nos diálogos, que são: os dois pontos, o ponto de interrogação, as vírgulas separando os vocativos. Percebe-se com essa questão e sua resposta que o texto “Na escola” (vol. I, p. 29) é “classificado” simplesmente pelo tipo textual “narração”,

sem se fazer qualquer referência ao seu gênero. Entretanto, com o resgate da fonte original, constatou-se que se trata do gênero do discurso crônica, de Carlos Drummond de Andrade.

Desta maneira, pode-se perceber que o gênero crônica não é explorado, pois o texto não é “caracterizado” como crônica, somente o aspecto textual é levado em conta. Os aspectos sócio-discursivos são descartados, pois a crônica em questão é caracterizada “simplesmente” pelo tipo textual abstrato narração. Após a pergunta descrita anteriormente, tem-se, na seqüência, a seção “Você sabia?”, na qual os autores discorrem sobre o tipo textual narração.

(14)

Todo texto narrativo apresenta um narrador que conta uma história, envolvendo personagens que agem, dialogam dentro de um espaço e de um tempo. A história pode ser contada na ordem dos acontecimentos ou não, dependendo da escolha feita pelo narrador. Ao conjunto de episódios que compõem a narrativa, damos o nome de enredo. Quanto ao narrador, ele pode contar a história na primeira pessoa (eu) ou na terceira pessoa (ele/ela). Se ele participa da história, ou seja, se ele também é personagem, narrará em primeira pessoa (eu); mas, se ele for apenas observador, se está contando algo em que não está envolvido, narrará em terceira pessoa (ele/ela). Esses são os elementos principais de uma narração. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. I, p. 31, grifo nosso)

No mesmo volume, na página 79, temos o texto “A incapacidade de ser verdadeiro”. Os autores propõem algumas perguntas aos alunos antes de estimulá-los a ler o texto. Novamente, percebe-se que o texto não foi caracterizado a partir do gênero, mas pelo tipo (seqüências) textual:

(15)

4. Leia as cinco primeiras palavras de cada parágrafo. Pense e responda: Você diria que se trata de um texto narrativo? Por quê?  
(SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999 Vol. I, p. 79, grifo nosso).

Analisando a referência apresentada, observa-se que se trata do gênero conto, da obra “Contos plausíveis”, de Carlos Drummond de Andrade. Também nas

questões da seção de "Prática de Leitura" não foi encontrada nenhuma menção ao gênero em questão.

O próximo exemplo não apresenta a referência bibliográfica, o que torna difícil encontrar sua fonte. No entanto, percebe-se nitidamente que se trata do gênero do discurso carta, mas os autores não o "nomeiam" nem tratam desse gênero na seção de "Prática de leitura". Somente antes do texto dão as seguintes orientações:

(16)

Leia a seguir a história de vida de uma professora narrada por ela mesma e dirigida a seus alunos no início do ano escolar. Observe como a professora achou um jeito diferente de fazer isso. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. II, p. 131, grifo nosso)

É importante ressaltar que na seção "Texto frente a frente" (p. 133), que retoma o texto citado, os autores nomeiam o gênero carta, pois pedem para os alunos compararem a "carta da professora" com o "depoimento de Ziraldo". Os aspectos que são propostos para a análise são: forma de apresentação, linguagem (formal-informal), assunto e tipo de narrador. Analisando esses aspectos, observa-se que novamente os aspectos sócio-discursivos, referentes ao gênero do discurso carta e depoimento, não foram explorados.

O próximo exemplo, que os autores apresentam na seção "Prática de leitura", também é "classificado" como pertencente ao gênero do discurso carta, como se percebe nas questões a seguir:

(17)

1.O que você achou dessa carta? [...]3.A carta possui várias interpretações a respeito do conteúdo. Você acha que, normalmente, as cartas apaixonadas são cheias de segundas intenções? (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p. 26, grifo nosso)

FIGURA 4: Texto seção "De olho em outros textos"

## SÃO TODAS RIDÍCULAS?

*Para o poeta Fernando Pessoa, sim: todas as cartas de amor são ridículas. Mas, sabe como é... Quem nunca cometeu uma, não sabe o que está perdendo.*

Qualquer pessoa “de fora” que escute um papo de namorados, daqueles que a gente fala todas as gracinhas e apelidos que tem direito, deve achar que a gente pirou. É “Xú” pra lá, “Pitú” pra cá, hummm... A gente sabe do que é capaz em matéria de cretinice quando está apaixonado.

Quer saber? É aí que está a graça. Tem mais é que ser muito ridículo e não ter o menor pudor. Está com vontade de escancarar? Vai fundo. Enquanto isso, que tal dar uma analisada na última carta de amor que você recebeu? Ela pode revelar muito mais sobre um menino do que imagina a sua (dele!) vã filosofia.

Revista *Querida*, n.191, jun./99

FONTE: *Tecendo textos: ensino de textos através de projetos*. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p. 25)

Analisando o texto destacado do LD na figura 4 e a partir do nosso conhecimento de mundo observa-se que o texto apresentado não pertence ao gênero carta, tal como sugerido pelas questões. Percebe-se que não se trata de uma carta; somente o assunto do texto foi sobre cartas de amor, mas não se observa nenhum aspecto que confirme os traços sócio-discursivos e lingüístico-textuais característicos da carta. Para finalizar, observa-se que, na seqüência, os autores propõem uma atividade de produção textual escrita na seção “Projeto em ação”: eles solicitam um “recital de cartas de amor”. Esse exemplo de atividade de produção textual será descrito no próximo capítulo, agrupado no gênero carta.

Indo à fonte do texto “Trágico acidente de leitura” (vol. III, p. 10), de Mario Quintana, publicado no livro “Nova Antologia Poética”, observa-se que é um poema, mas como se confirma na citação a seguir, esse também foi “classificado” pelo tipo (seqüência) textual “narração” na seção de “Prática de leitura”.

(18)

5. Podemos afirmar que esse texto tem uma estrutura narrativa? Por quê? (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. III, p. 10, grifo nosso)

Quanto ao texto “*O carioca e a roupa*” (vol. IV, p. 52), de Paulo Mendes Campos, percebe-se, através da análise da fonte original, que se trata do gênero crônica, mas, nas questões da seção “Prática de leitura”, mais um exemplar de gênero foi classificado e explorado pelo tipo (seqüência) textual:

(19).

2. Segundo o texto, o motorista do táxi “torceu a cara” ao narrador da história. Em sua opinião, que razões ele teria para fazê-lo?

3. O garçom não destratou o “mensageiro”. Entretanto o narrador sentiu que o tratamento a ele oferecido era inadequado. O que teria sido desagradável no episódio com o garçom? (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p. 53, grifo nosso)

Observa-se que tanto na *Coleção A* quanto na *Coleção B*, de uma forma geral, nos exemplos que foram destacados nesta seção, o tratamento dos gêneros foi inadequado, pois estes sequer foram indicados (nomeados), e todos os textos apresentados foram subordinados aos tipos (seqüências) textuais. Os gêneros, que deveriam ter sido considerados como “o horizonte de expectativa” para a leitura dos textos, ficaram na “sombra”, em favor da análise dos aspectos tipológicos formais (seqüências) dos textos. Observou-se que os gêneros do discurso, ou melhor, o que se pode resgatar deles através das referências bibliográficas, foram mesclados indiscriminadamente com as “tipologias textuais”. A partir dessa classificação e nomeação dos textos pela estrutura textual, constata-se a dificuldade dos autores em apreender o conceito de gênero do discurso e de lidar com ele nas atividades propostas. Com isso, conclui-se que vários problemas podem ser encontrados quando se implementa a proposta dos PCNs, pois enquanto esses priorizaram os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem para as atividades de leitura, os LDs orientam-se para as questões tipológico-formais (seqüências) dos textos.

Em resumo, nas atividades apresentadas nessa seção, a noção de gênero e

os próprios gêneros não foram explicitadas claramente, nem dada a real importância que mereceriam dentro de uma prática orientada a partir dos gêneros, pois, em vários textos, os autores não declaram sequer o gênero do discurso em questão, de modo que os professores e alunos ficam impossibilitados de identificá-lo e, dessa maneira, mesmo que intuitivamente, não percebem as características dos gêneros trabalhados.

Assim, percebe-se uma grande preocupação quanto à classificação e nomeação dos textos somente a partir da estrutura textual, ou melhor, pelas tipologias textuais. No entanto, com essa abordagem, são descartados os aspectos sociais dos gêneros, bem como seu uso efetivo. As metodologias de ensino organizadas com base numa tipologia que classifica os textos em narração, descrição e dissertação, para Almeida (2000), são invariavelmente adeptas da utilização de textos “petrificadas” e escolarizados, bem como fora do fluxo vital da organização da vida social.

### **3. 3. 3 Atividades centradas nos gêneros do discurso**

Existem atividades de leitura que são centradas também nos gêneros do discurso e encontram-se em ambas as coleções, mas constata-se que na maior parte das vezes em que o gênero foi priorizado, houve apenas nomeação dele, e, em alguns casos, isso não foi feito claramente, o que gerou grande confusão, como veremos nos exemplos desta seção.

## a) Coleção A

Percebe-se, a partir dos exemplos mostrados a seguir, que são apresentados vários gêneros para as atividades de leitura. Os exemplos foram destacados da seção “Ampliando Horizontes”, com exceção dos últimos cinco, que foram retirados da seção de “Prática de leitura”. Em sua maioria, os textos apresentados na seção “Ampliando Horizontes” são pertencentes à esfera jornalística, mais especificamente, ao jornalismo impresso e eles encontram-se destacados nos LDs por meio de um quadrado de cor cinza.

(20)

Isto é uma notícia. Saiu na Folha de S. Paulo, no dia 7 de março de 1997. (PRATES, 1998, vol. I, p. 64, grifo nosso)

(21)

Esta entrevista propõe levar aos alunos um pouco de conhecimento científico sobre um assunto sempre atual. (PRATES, 1998, vol. I, p. 83, grifo nosso)

(22)

Entrevista [...] “Dei conta de tudo” (PRATES, 1998, vol. III, p. 141, grifo nosso).

(23)

Leia a reportagem de Luciano Borges, falando sobre o dicionário. (PRATES, 1998, vol. II, p. 16, grifo nosso)

(24)

Leia o comentário da bióloga Mônica Meyer (mestre em Educação) sobre a educação ambiental. (PRATES, 1998, vol. III, p. 167, grifo nosso)

(25)

Você acabou de ler uma reportagem de jornal. (PRATES, 1998, vol. III, p. 208, grifo nosso)

(26)

As reportagens são antigas, porém tão atuais como se escritas hoje (PRATES, 1998, vol. III, p. 251, grifo nosso)

(27)

- (28) "Língua enrolada". Entrevista: Pasquale Cipro Neto (PRATES, 1998 vol. IV, p. 25, grifo nosso).
- a) Comente a manchete do texto [...]  
n) Comente a reportagem da Folha como um todo. (PRATES, 1998, vol. IV, p. 121-122, grifo nosso)
- (29)
- Apresentamos a vocês uma reportagem da Revista Veja. (PRATES, 1998, vol. IV, p. 141, grifo nosso)
- (30)
- Crônica sobre a tevê. Um fato corriqueiro? Ou um instrumento que entra em nossa casa para desunir, violentar? Ou ainda: um instrumento de crítica construtiva e informativa? (PRATES, 2001, vol. I, p. 229, grifo nosso)
- (31)
1. Leia parte da crônica escrita por Moacyr Scliar. (PRATES, 1998, vol. III, p. 51, grifo nosso)
- (32)
- Conversando sobre a crônica de Ruy Castro (PRATES, 1998, vol. III, p. 112, grifo nosso).
- (33)
- Vamos discutir o texto  
Crônica  
1. O texto [...] (PRATES, 1998, vol. IV, p. 112, grifo nosso).

Constata-se, com os exemplos apresentados, que essas atividades de "Prática de leitura" são centradas nos gêneros do discurso. Entretanto, a inconsistência quanto ao trabalho com os gêneros do discurso continua, pois esses não têm influência na proposição das atividades de leitura, ou melhor, não entram no âmbito das questões sobre os textos apresentados. Em síntese, a *Coleção A* não prioriza os gêneros do discurso em questão, apenas nomeiam, ou seja, não vai além disso.

## b) Coleção B

Nas práticas de leitura da *Coleção B* também constata-se direcionamentos pedagógicos baseados nos gêneros do discurso. Alguns textos foram nomeados pelo gênero a que pertencem, mas, em certos casos, com algumas “confusões” que veremos nos próximos exemplos. No texto “O carteiro e o poeta” (vol. IV, p. 13), foi feita a referência ao gênero do discurso em questão, biografia romanceada, mas na prática de leitura nada foi mencionado ou explorado, somente antes do texto encontra-se a menção ao gênero correspondente.

(34)

Prepare-se para se emocionar com a leitura de um trecho da biografia romanceada do poeta chileno Pablo Neruda. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p.13, grifo nosso)

No próximo exemplo, há confusão quanto ao gênero a que pertence o texto “A história do arco-íris” (vol. I, p. 122). Na referência bibliográfica abaixo do texto encontra-se menção “Lenda indiana”. Por outro lado, na seção de prática de leitura correspondente ao texto, observa-se a nomeação de outro gênero; ou seja, em um dado momento o texto é apresentado como “lenda indiana” e, em outro, como “conto” e “lenda”, indistintamente.

(35)

5. Qual a mensagem do conto? A lenda do arco-íris incentiva a competição ou a cooperação entre os homens? Como você chegou a essa conclusão?  
6. Como podemos chamar esse tipo de história? (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. I, p.123, grifo nosso)

A resposta encontrada para a quinta questão é “esse conto nos ensina que a inveja, o egoísmo e a competição provocam a desunião. Às vezes, um fato inesperado faz com que as pessoas se unam e vivam em paz”. A resposta da sexta questão é “uma história de ficção, uma lenda com um ensinamento moral”.

Analisando as questões e suas respostas, observa-se confusões, pois elas fazem referência a diferentes gêneros, o conto e a lenda.

Para a análise do próximo exemplo foi necessário resgatar também as orientações existentes no MP, pois, num dos poucos exemplos em que o manual do professor destacou o texto pelo seu gênero, percebem-se erros em torno do gênero do discurso apresentado que está na tabela de “conteúdos e objetivos” do MP, pois os textos foram assim nomeados:

(36)

Crônica: “Tolerância zero”.  
Artigo de Jornal: “Caldeirão urbano” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, MP, vol. IV, p. 30).

Analisando comparativamente a nomeação do gênero dos textos apresentados no MP com as atividades do LD do aluno, percebem-se “confusões” com relação aos gêneros destacados. No caso do primeiro gênero, a crônica, não é estabelecida nenhuma relação com o gênero exposto na prática de leitura do LD, nem com relação à nomeação do gênero crônica e, muito menos, com uma tentativa de estudo do gênero nas atividades de produção textual escrita. Com relação ao segundo gênero, o artigo, no LD do aluno, os autores subordinam esse gênero ao tipo (seqüência) textual dissertação, sendo que a exposição teórica do tipo (seqüência) textual a que pertenceria o texto é realizada antes da apresentação do artigo para a leitura.

(37)

Um texto que defende idéias por meio de argumentos é denominado **dissertação**. Nele são feitas avaliações e julgamentos a respeito de determinado assunto. Leia o texto seguinte e perceba como o autor nos chama a atenção para outros tipos de violência, que não estamos acostumados a quantificar ou qualificar. Perceba como esse autor lançou “outra luz” sobre o assunto de que estamos tratando. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p. 43, grifo do autor)

Após o texto, na seção de "Prática de leitura", encontrou-se uma seção intitulada "Refletindo sobre a estrutura do texto", que novamente caracteriza este tipo textual:

(38)

As dissertações apresentam características e elementos discursivos específicos, que as diferenciam de outros textos. Por exemplo, apresentam uma tese. [...] Os argumentos que comprovam essa tese são: um emaranhado de pequenos e grandes transtornos como trânsito, barulho, poluição, filas, levam à elevação de estresse e de agressividade nos cidadãos. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p. 44, grifo nosso)

Na "página exclusiva do professor" recomenda-se que os professores conversem com seus alunos sobre os tipos de texto, que podem ser narrativos, descritivos ou dissertativos/argumentativos; seguem outras orientações sobre o tipo dissertação. Outro destaque é que o gênero do discurso artigo, do exemplo anterior, é enfatizado somente pela estrutura (esquema) textual, parecendo que o mais importante é considerar a estrutura textual para caracterizar os textos.

Nos exemplos anteriores, tanto da *Coleção A* quanto da *Coleção B*, existe pouco destaque para os gêneros em questão nas propostas que compõem as atividades de leitura, pois observa-se que os gêneros entram somente para a "nomeação" dos textos. Pode-se perceber que, de uma forma geral, nas atividades de práticas de leitura a noção de gênero não tem influência nas proposições de exercícios formulados pelos autores. Assim, pode-se concluir que o gênero não é considerado um elemento importante para a compreensão dos enunciados (textos) e, com essa constatação, observa-se que as proposta de práticas de leitura dos LDs selecionados vão de encontro à perspectiva de Bakhtin, que considera o gênero como um "horizonte de expectativa", um elemento indispensável para a compreensão e articulação do sentido dos enunciados (textos). Uma última observação a ser feita é a de que há uma grande dificuldade em se perceberem os

gêneros do discurso trabalhados nessas seções, pois as propostas são bastante limitadas e têm um caráter superficial. Com isso, vários problemas são encontrados para a implementação da proposta dos PCNs, como a de tomar os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem.

### **3.4 Análise das atividades de prática de produção textual escrita**

Nesta seção, buscou-se analisar o direcionamento teórico-metodológico proposto para as atividades de produção textual escrita. Como vimos, nas atividades de leitura, de uma forma geral, encontram-se, além daquelas centradas nos gêneros do discurso, as que são marcadas pelo enfoque em “generalizações” e nos tipos (seqüências) textuais. Esses direcionamentos que foram encontrados nas práticas de leitura também se dimensionam nas atividades de práticas de produção textual e, com isso, observa-se mais um “lugar” de inter-relacionamento entre as atividades de leitura e produção textual escrita. Para visualizar esta ocorrência nas atividades de práticas de produção textual escrita, iniciamos destacando os exemplos de atividades de produção centradas nas denominações gerais, para, em seguida, analisar as atividades voltadas para tipos (seqüências) textuais, por último, analisam-se as atividades que, de uma forma ou de outra fazem menção aos gêneros do discurso.

De uma forma geral, parece que as duas coleções têm como objetivo principal abordar o tema da unidade correspondente e não a produção textual escrita de gêneros do discurso. Acredita-se que essas atividades não se tornam proveitosas, pois não enfatizam um trabalho com a produção textual que privilegie o uso concreto da língua.

### 3.4.1 Atividades centradas em denominações gerais

Esse direcionamento das atividades de produção textual escrita centradas em generalizações foi encontrado nas duas coleções selecionadas, pois em várias atividades foi solicitada aos alunos a produção textual escrita simplesmente como produção de “texto”, “história”, como destacamos a seguir.

#### a) Coleção A

Como vimos anteriormente, esta coleção tem seções específicas para as atividades de produção textual, que são chamadas de “Processo de produção de texto”, com três subdivisões de atividades: “na frase”, “na pontuação” e “na expressão criativa”. Além do prejuízo de fragmentação que essa proposta de subdivisão apresenta, nota-se também que as atividades de práticas de produção textual escrita, muitas vezes, somente são propostas para a verificação de aspectos gramaticais. Dessa maneira, a língua é trabalhada fora da sua situação de produção. Com o exemplo a seguir, confirma-se a proposta adotada pela autora, que discutimos anteriormente na análise do MP.

(39)

2. Forme um pequeno texto usando palavras das duas colunas.  
Observe o exemplo com atenção:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• O relógio toca</li> <li>• mamãe começa a trabalhar</li> <li>• liga a água para o café</li> <li>• acorda as crianças</li> <li>• arruma a mesa para o lanche matinal</li> </ul>	e primeiro logo depois então
O relógio toca e mamãe começa a trabalhar. <b>Primeiro</b> liga a água para o café, <b>logo depois</b> acorda as crianças. <b>Então</b> , arruma a mesa para o lanche matinal.	

(PRATES, 1998, vol. I, p. 67, grifo do autor).

Podemos perceber, nesse exemplo, que, além de usar a produção textual escrita para a aprendizagem da gramática, temos como orientação metodológica a solicitação de “*forme um pequeno texto*”, sem referência ao gênero do discurso a ser produzido; ou seja, observa-se o uso de “generalização”. Após esse exemplo dado, a autora apresenta outro quadro para a resolução do aluno.

Com relação à fragmentação, Cunha (2002) comenta que, fora da situação em que a língua é produzida, o que há são abstrações, como as frases e palavras isoladas, com as quais o ensino de língua trabalhou e ainda trabalha, com vistas à aquisição das regras que governam o uso da norma culta.

(40)

Sugestão 2 - Completar o texto básico [...]

2. Agora, dê um final para a história (PRATES, 1998, vol. I, p. 87, grifo nosso).

(41)

Sugestão 2 - Um final para a história de Vivi.

Leia e crie:

Que final você dará para a história de Vivi? (PRATES, 1998, vol. I, p.105, grifo nosso)

Com esses dois últimos exemplos, constata-se que a autora, ao solicitar a produção de “pequeno texto”, “história” e “texto básico”, propõe a prática de produção textual através da generalização. Reinaldo (2002) faz referência a um tipo de orientação para produção textual, que chama de “ausência da denominação ou denominação inusitada do tipo de texto a ser criado”. O autor salienta que, com isso, os autores de LDs propõem situações bastante artificiais de produção de um texto, sem denominação específica, que se torna pretexto para a inclusão de um aspecto gramatical. Nas coleções analisadas confirmam-se as constatações de Reinaldo,

pois as propostas de produção textual escrita têm como “maior” objetivo o ensino da gramática

## b) Coleção B

Na *Coleção B* também se observa o uso de “generalizações”: vários textos são nomeados simplesmente por “texto” e “história”, como destacamos nos exemplos a seguir:

(42)

Atividade de criação coletiva

Formem pequenos grupos. Escolham as melhores respostas das questões anteriores e as transformem em textos jornalísticos. [...] (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. II, p.13, grifo nosso)

(43)

Atividade de criação coletiva

Reúnam-se em grupo, conforme orientação do professor. Façam uma pesquisa sobre os avanços dos meios de comunicação e montem um jogral ou escrevam um texto jornalístico com esse material. Depois apresentem o trabalho para seus colegas ou turmas de outras salas. Além das informações encontradas, usem também a imaginação, a criatividade, o humor na criação de textos. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. II, p. 23, grifo nosso)

(44)

Projetos em ação

Que tal fazer uma campanha para promover o gosto pelos esportes na comunidade em que você vive?

Em grupo, escrevam pequenos textos com o objetivo de convencer o jovem a praticar mais esporte. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. II, p. 81, grifo nosso)

(45)

Atividade de criação

Primeira sugestão

[...] Você já se perguntou o que é que um ser humano mais quer na vida?

Certamente você já desejou muito conquistar alguma coisa e a conseguiu. Conte essa história, por escrito, na forma de uma redação. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. III, p.34, grifo nosso)

(46)

Atividade de criação[...]

Terceira sugestão: Reescreva a história [...] (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol.III, p.34, grifo nosso).

(47)

Projetos em Ação [...]

Segunda sugestão

Que tal reescrever as histórias sobre o surgimento do mundo contadas por outros povos [...] (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol.III, p. 94, grifo nosso).

(48)

Atividade de criação

Escreva seu próprio texto sobre o tema namoro, utilizando as palavras-chaves que você relacionou. Você poderá usar o que aprendeu nesse capítulo e escrever [...] um texto em prosa (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol.IV, p.25, grifo nosso).

(49)

Atividade de criação

Primeira sugestão [...]

Agora é com você! A maioria das pessoas já foi "esnobada" alguma vez [...]

Crie uma história [...] Antes de escrever, pense a cerca dos seguintes aspectos:

1. O que vou contar?
2. Que personagens estarão presentes?
3. Onde se passará a história?
4. Em que tempo transcorrerá (passado, presente, futuro)?
5. Como vou iniciar a história?
6. Qual será o desenvolvimento (núcleo central da história)?  
O que ocorrerá?  
O que sucederá às personagens da história?
7. Como terminará a história? Qual será o desenlace? (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol.IV, p.55-56, grifo nosso).

(50)

Atividade de criação

Você acha possível que, numa sociedade de tecnologia muito avançada, possa haver um grande desenvolvimento da cordialidade, do respeito, e da liberdade entre os seres humanos?

- Defenda seu ponto de vista, através de uma breve redação de quatro parágrafos.
- Faça de conta que o leitor não conhece o assunto de que estamos tratando, tampouco leu o texto de Darcy Ribeiro.
- Considere também que o leitor do seu texto é uma pessoa que emprega a norma padrão. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol.IV, p.75-76, grifo nosso)

(51)

Atividade de criação

[...] Segunda sugestão

Redija um texto utilizando a linguagem subjetiva. "Use e abuse" da linguagem figurada. O objetivo desse texto já não é arrumar um emprego, mas fazer com que os leitores o conheçam. Pense nas seguintes questões:

1. Quais as habilidades e talentos? [...] (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. IV, p.107, grifo nosso).

Pode-se constatar, com os exemplos destacados, que a *Coleção B* também utilizou-se de “generalizações” como direcionamento para as atividades de produção textual escrita. Percebe-se, também, que as atividades destacadas têm relação com a temática da unidade trabalhada e com o ensino da gramática. Em síntese, não foram os gêneros o objeto privilegiado para as práticas de produção textual escrita.

### **3.4.2 Atividades centradas nos tipos (seqüências) textuais**

Como se observou na análise das práticas de leitura, vários textos foram “indicados”, baseando-se nos tipos (seqüências) textuais. Esse direcionamento também foi encontrado nas práticas de produção textual escrita. Segundo Barbosa (2000, p. 152), essas propostas se baseiam somente em aspectos estruturais (e/ou funcionais), deixando de capturar os aspectos da ordem da enunciação ou do discurso, ou, quando consideram esses aspectos, fazem-no de maneira externa às classificações. Por isso, para ela, falham no que concerne à consideração de importantes elementos do processo de compreensão e produção de textos. Essa adoção do tipo (seqüência) textual como referência para produção textual é encontrada em ambas as coleções.

É preciso destacar que parece que há uma progressão curricular com relação às tipologias (seqüências) textuais, pois o tipo textual dissertação foi encontrado somente a partir do terceiro volume das coleções, o que confirma que é somente nas séries finais que é proposta a produção da “dissertação”.

## a) Coleção A

Nessa coleção observam-se vários exemplos desse direcionamento para a produção textual escrita.

(52)

Sugestão 2 – Linguagem escrita [...]

- a) Você pode pesquisar o significado de seu nome. [...]
- b) A estrutura do texto que você vai usar para desenvolver o trabalho é a narração em 1.<sup>a</sup> pessoa, porque você vai falar sobre seu nome. Você fará uma narrativa em que a personagem é você mesmo(a). (PRATES, 1998, vol. I, p. 46, grifo nosso)

(53)

Na expressão criativa [...]

Sugestão 2 – Descrição

Você é. Você vive. Você existe. Você é único(a). Não se repete. Existem outras Marias, Pedros, Joanas e Joões, mas nenhum(a) igual a você!

Pensando nisso, você pode criar um texto: QUEM SOU EU?

Você vai descrever a sua própria imagem.

Você será a personagem, fator principal deste texto descritivo.

Procure orientar-se:

- a) Descreva as suas características físicas e psicológicas. (PRATES, 1998, vol. II, p. 49, grifo nosso)

(54)

Sugestão 2 – Narração em 3.<sup>a</sup> pessoa

1. Leia o pequeno resumo de uma situação de vida para criar o seu próprio texto: [...]

- Na sua história, aponte características do pai e da mãe. Conte alguns fatos que aconteceram com aquela família. Dê um final ao texto.

2. Na narração em 3.<sup>a</sup> pessoa, você é apenas o observador que não participa da história. Você vai relatá-la apenas. Para isso, os verbos e pronomes devem estar na 3.<sup>a</sup> pessoa.

O título do texto é como o de uma manchete de revista ou jornal. Se for boa, ela atrairá para a leitura! (PRATES, 1998, vol. II, p. 78, grifo nosso).

(55)

Sugestão 2 – Narração em 3.<sup>a</sup> pessoa

Você vai transformar o trecho a seguir em narração de 3.<sup>a</sup> pessoa. Leia-o e depois faça o exercício em seu caderno. (PRATES, 1998, vol. II, p. 100, grifo nosso)

(56)

Sugestão 2 – Dissertação

1. Leia o texto da aluna Maria Esteia Medeiros Pacheco: [...]

2. Faça uma dissertação com este tema:

Erros não justificam erros [...] (PRATES, 1998, vol. III, p. 86, grifo nosso).

(57)

Sugestão 2 – Narração sobre um drama amoroso [...] (PRATES, 1998, vol. III, p. 106, grifo nosso).

(58)

Sugestão 2 – Narração sobre o desemprego [...]

Nota: A narração deve ser em 3ª. pessoa. Você será um mero “contador de história”. Não vai participar dela. (PRATES, 1998, vol. III, p. 132, grifo nosso)

O próximo exemplo é um recorte da primeira seção de “Processo de produção de texto”, do quarto volume da *Coleção A*, cujo subtítulo é “Por que redigir”. Novamente constata-se que essa coleção fragmenta a produção textual escrita e também que a prática de produção textual tem relação com o tema (assunto) dos “textos do capítulo”.

(59)

Iniciaremos o trabalho de produção de texto com exercícios de **pontuação e formação de frases**. Você aprenderá **recursos de estilo** ao formar orações, períodos, pontuando-os com clareza, elegância e correção. Em cada unidade, sugerimos-lhe alguns temas relacionados com os textos do capítulo. Escolhido um deles, desenvolva-o com interesse, criatividade e estilo. (PRATES, 1998, vol. IV p. 27, grifo do autor)

Os próximos exemplos são da seção de produção textual do quarto volume.

(60)

Na expressão criativa

Sugestão 1 – Narração inspirada nos textos [...]

Sugestão 2 – Narração seguindo o enredo [...]

Sugestão 3 – Dissertação [...] (PRATES, 1998, vol. IV, p. 30, grifo nosso)

(61)

Na expressão criativa

Sugestão 1 – Narração [...]

Sugestão 2 – História e opinião sobre a família [...]

Sugestão 3 – Narração [...]

Sugestão 4 – Texto dissertativo [...] (PRATES, 1998, vol. IV, p. 70-71, grifo nosso)

(62)

Na expressão criativa

Sugestão 1 – Continuar a narração [...]

Sugestão 2 – Dissertação [...]

Sugestão 3 – Narração [...] (PRATES, 1998, vol. IV, p. 87- 88, grifo nosso)

(63)

Sugestão 1 – Texto dissertativo [...]

Sugestão 3 – Narração [...] (PRATES, 1998, vol. IV, p. 127-128, grifo nosso)

(64)

Sugestão 1 – Narração fantástica [...]

Sugestão 2 – Continue a história [...]

Sugestão 3 – Narração [...]

Sugestão 4 – Dissertação [...] (PRATES, 1998, vol. IV p. 146-147, grifo nosso)

Nessa coleção, percebe-se que boa parte das propostas de atividades de escrita se baseia nos tipos (seqüências) textuais.

## b) Coleção B

Na *Coleção B*, por sua vez, observam-se também vários exemplos desse direcionamento.

(65)

Atividade de criação

Primeira sugestão:

Inventando personagens heróicas:

Faça um retrato, por meio de palavras, de uma personagem heróica.

Siga o seguinte roteiro:

1) Levantamento das características: [...]

2) Organização dos dados na forma de um texto descritivo. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. II, p. 98-99, grifo nosso)

(66)

Projeto em ação

Os exercícios sobre o uso do subjuntivo nos fazem pensar sobre os nossos desejos, os nossos sonhos. [...] Em pequenos grupos, usem a imaginação para construir um texto que tenha como título “Vale a pena sonhar” Imaginem: Como seria a vida onde todos tivessem o direito de consumir o essencial para viver com dignidade, sem passar fome, frio e vergonha, longe, portanto, da miséria? Descrevam esse lugar e “o jeito de ser” de seus moradores. Para isso, escrevam tudo o que vier ao pensamento num primeiro momento. Depois selecionem as melhores idéias. [...] Depois de pensarem nessas e em outras questões, escrevam o texto descritivo,

(67)

empregando adjetivos e locuções adjetivas de modo que permitam ao leitor visualizar esse lugar com todas as suas características. Terminado o texto, é hora de revelar o talento do grupo na área das artes visuais e manuais. Construam uma maquete, utilizando sucatas, representando o sonho de vocês por meio de imagens concretas. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. III, p.113-114, grifo nosso)

Atividade de criação:

Você acha possível que, numa sociedade de tecnologia muito avançada, possa haver um grande desenvolvimento da cordialidade, do respeito, e da liberdade entre os seres humanos?[...]

1. Com que finalidade você construiu esse texto?
2. O texto apresenta descrição ou narração? Por que você não colocou personagens no seu texto?
3. Esse tipo de texto apresenta três partes distintas: introdução, desenvolvimento e conclusão. Você é capaz de identificá-las em sua redação?
4. Que dificuldades você teve para construir o texto?
5. O que você aprendeu com essa atividade?

Você sabia?

Você construiu um texto, usando um tipo de estrutura que chamamos de dissertação argumentativa. Da mesma forma que os alicerces sustentam as paredes de uma casa, esse tipo de composição dá sustentação a vários gêneros textuais: editoriais, teses acadêmicas, resenhas críticas, crônicas de caráter opinativo etc. Seus elementos essenciais, como você pode constatar, giram em torno da expressão de idéias e dos argumentos usados para dar sustentação a esses pensamentos e, assim, convencer o receptor das mensagens a pensar como o autor do texto. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p. 75-76, grifo nosso)

(68)

Atividade de criação

Depois da leitura realizada, a que conclusão você chegou: A televisão realmente aliena as pessoas? Somos pessoas passivas diante da televisão? Ela só apresenta aspectos negativos ou também existem aspectos positivos? Escreva uma dissertação a respeito do tema. Para isso, faça um esquema. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p.152, grifo nosso)

(69)

Atividade de criação

Escreva um texto que, na sua opinião, poderia fazer parte do livro de Ziraldo sobre a professora maluquinha. Antes de começar a redigir, faça um plano, um esquema, respondendo às seguintes questões:

1. Que tipo de texto vou criar?
  - Uma narração na forma de poema ou na forma de prosa?
  - Vou escrever somente uma descrição?
  - Vou dar minha opinião sobre o assunto proposto?
2. No caso da narração:
  - Vou usar a 1ª. ou 3ª. pessoa para narrar a história?
  - Quem são as personagens?
  - Onde e quando acontece a história?
  - Como vou começar a história?
  - Que conflito ocorrerá?
  - Como o conflito será resolvido?

- Como termina a história? (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. II, p.128, grifo nosso).

Analisando os exemplos destacados da *Coleção B* constata-se que ela também apresenta direcionamentos para as práticas de produção textual escrita baseadas nos tipos (seqüências) textuais.

Comparando-se as concepções teóricas quanto à noção de gênero apresentadas no primeiro capítulo dessa dissertação, com a análise dos LDs das *Coleções A e B*, verifica-se que, em muitos casos, nas práticas de produção textual escrita não existe uma relação direta com a noção de gênero do discurso, pois, como vimos, as atividades priorizam uma tradicional tipologia textual e, com isso, promove-se uma grande “indefinição” ou “confusão” com a noção de gênero do discurso.

Além dos direcionamentos metodológicos propostos a partir de “generalizações” e de tipos textuais, temos também as propostas de atividade centradas nos gêneros do discurso. Inicialmente, vale destacar as tentativas da adoção da noção dos gêneros do discurso para as atividades de produção textual escrita, como se percebe nos dois próximos exemplos.

(70)

Projetos em ação [...]

1. Decida, em primeiro lugar, que gênero textual irá escolher para expressar suas idéias, ou seja, que tipo de texto irá construir: uma página de diário, um poema, uma propaganda, uma receita, uma biografia, um conto, uma dissertação, uma história em quadrinhos, uma letra de música. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. III, p. 45)

(71)

Atividade de criação coletiva

Formem grupo de quatro alunos. Cada grupo deverá produzir:

1. uma dissertação sobre o tema, apontando sugestões e possíveis soluções para o problema;
2. uma matéria de jornal sobre a construção de casas para a população;
3. uma charge que expresse uma crítica do grupo em relação a esse problema
4. um painel de fotos sobre esse tema, no bairro em que moram. (SILVA;

BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p.92, grifo nosso)

Entretanto, apesar da incorporação do termo “gênero textual” (exemplo 70) e do nome de gêneros do discurso, como charge, receita e biografia, observa-se ainda um ponto negativo nos exemplos destacados, pois não se percebe uma distinção teórico-metodológica entre os gêneros e os tipos (seqüências) textuais. Constata-se, por exemplo, que estão em um mesmo nível de classificação o tipo textual dissertação e o gênero do discurso charge. Também tem-se a menção ao termo “matéria”, que não é gênero, mas, um jargão jornalístico, sinônimo de “texto”. Para a proposta sobre a “dissertação” não há nenhuma informação adicional, nem no MP, nem nos LDs. Parece que os autores pressupõem que os alunos e professores já conhecem a produção desse “gênero” confirmando-se a existência dos gêneros escolarizados (RODRIGUES, 2000) na esfera escolar. Acredita-se que colocando em um mesmo nível os gêneros do discurso e os tipos (seqüências) textuais como se fossem de uma mesma natureza, é desconsiderada a diferença entre eles, pois enquanto os gêneros têm circulação social, não se pode dizer o mesmo dos tipos textuais, que são seqüências típicas internas aos textos, pois nunca se escreve ou se lê uma narração, descrição ou dissertação, mas necessita-se ler, ouvir e produzir uma notícia, um artigo etc.

Para Brait (2000), a teoria bakhtiniana tem uma dinamicidade e não se presta a aplicações mecânicas, tem a vantagem de valorizar o corpus e, a partir de sua materialidade e de suas particularidades, surpreender nas incontáveis formas assumidas pela língua, no caso a língua portuguesa, o interdiscurso, as memórias aí contidas e em constantes movimentos, graças às interações textos-leitores.

A mesma autora também enfatiza que, para se compreender os gêneros do discurso, seu papel em relação às atividades humanas e aos movimentos da

linguagem e, conseqüentemente, seu papel no ensino e no aprendizado de língua, é preciso considerá-los a partir das esferas de atividades em que eles se constituem e atuam, bem como as condições de produção, de circulação e de recepção.

Dando continuidade ao trabalho, no próximo capítulo apresentam-se os resultados da análise do lugar e do papel dos gêneros do discurso nas atividades de produção textual escrita no LD.

## CAPÍTULO 4

### OS GÊNEROS DO DISCURSO PRIORIZADOS PARA AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

A partir do que se constatou no capítulo anterior, neste pretende-se investigar que gêneros do discurso são priorizados na produção textual escrita, bem como observar como esses gêneros estão se articulando com os novos pressupostos teórico-metodológicos propostos pelos documentos oficiais para as práticas de produção textual. Na análise que se segue também são destacados alguns exemplos de práticas de leitura que foram considerados relevantes para a investigação, pois, como já se comentou, essas práticas orientam, muitas vezes, as de produção textual.

Primeiramente, fez-se o levantamento dos gêneros priorizados nas práticas de escrita e num segundo momento, buscou-se mapear as características dos gêneros nas atividades propostas pelos LDs. Essa sistematização foi importante para a compreensão do papel e do lugar dos gêneros do discurso nas atividades de produção textual apresentadas (visão pontual), bem como para constatar a real configuração dos gêneros e o seu papel no todo das coleções selecionadas (visão geral).

Como discutimos no primeiro capítulo, para Bakhtin, os gêneros do discurso, correspondem a situações de interação *típicas* da comunicação discursiva de uma determinada esfera social, que, por sua vez, possui funções determinadas (científica, jornalística, cotidiana etc.). Essas funções juntamente com condições determinadas,

próprias de cada esfera da comunicação discursiva, geram gêneros do discurso particulares. As diferentes esferas sociais constituem historicamente seus gêneros; elas têm seu repertório de gêneros, que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se “complexifica” a própria esfera. Assim, cada gênero tem determinada orientação etiológica, determinado objetivo discursivo, sua própria concepção de autor e destinatário. Cada gênero “reflete” no seu próprio conteúdo temático, estilo verbal e composição as condições e finalidades da esfera a que pertence.

Na concepção de Rodrigues (1999b), cada esfera conhece e “aplica” os seus próprios gêneros. Se as pessoas, na interação sócio-verbal, “moldam” seus discursos em determinada forma genérica, um dos aspectos para o bom desempenho da interação está ligado ao domínio do gênero daquele “tipo” de interação. Para a autora, a constatação de que as características particulares da constituição e do funcionamento dos gêneros estão vinculadas às especificidades da comunicação discursiva das diferentes esferas sociais onde eles se situam torna as esferas sociais um critério pertinente para o estabelecimento de uma proposta para a organização (agrupamento) dos gêneros. Como vimos no primeiro capítulo, Rodrigues (2001) realizou em sua tese um agrupamento dos gêneros do discurso seguindo os tipos e variedades de intercâmbio comunicativo social. Dados os objetivos da análise, rerepresenta-se o agrupamento proposto pela autora:

- a) gênero da esfera da produção: ordem de serviço, instrução de operação de máquinas, aviso, pauta jornalística etc;
- b) gêneros da esfera dos negócios e da administração: contrato, ofícios, memorando etc.;
- c) gêneros da esfera cotidiana: conversa familiar, conversa pública, diário íntimo, saudação etc.;
- d) gêneros da esfera artística: conto, romance, novela, fábula etc.;
- e) gêneros da esfera jurídica: petição, decreto etc.;
- f) gêneros da esfera científica: tese, artigo, ensaio, palestra etc.;
- g) gêneros da esfera da publicidade: anúncio, panfleto, *folder* etc.;

- h) gêneros da esfera escolar: resumo, seminário, "texto didático" etc.;
- i) gêneros da esfera religiosa: sermão, encíclica, parábola etc.;
- j) gênero da esfera jornalística: entrevista, reportagem, notícia, editorial, artigo etc. (p.74)

Vale ressaltar que não é possível um agrupamento estável, definitivo e exaustivo dos gêneros, pois eles são tão variados e ilimitados quanto o são as possibilidades das atividades humanas. Dentro desta perspectiva, Cunha (2002) também menciona que a quantidade e a diversidade de gêneros orais e escritos são inesgotáveis, não sendo possível fazer uma lista fixa, pois há sempre novos gêneros sendo criados e outros caindo em desuso em função das diferentes atividades humanas ao longo da história.

A partir desse direcionamento tomado, segue-se a análise abordando os gêneros priorizados para as práticas de produção textual escrita, agrupados por esferas sociais. Antes da apresentação da análise, entretanto é importante lembrar que aqueles cujo material semiótico é a linguagem verbal oral, como por exemplo, o debate, o relato, a peça de teatro e o depoimento, não foram priorizados para a análise, uma vez que o objeto de investigação serem as práticas de produção textual escrita.

Também se salienta que há certos gêneros do discurso que são abordados pelas coleções para as práticas de produção textual escrita, mas por aparecerem muito pontualmente, não são analisados individualmente. Esses gêneros são o cântico, abordado pela *Coleção A*, o cardápio, o cheque, o *curriculum vitae* e a música abordados pela *Coleção B*.

Quanto ao gênero currículo, salienta-se a sua importância e a grande relevância para a produção textual, devido á atual conjuntura econômica por que passa o país, que obriga muitos dos nossos alunos a ingressarem no mercado de trabalho após a conclusão do Ensino Fundamental.

#### **4. 1 Gêneros do discurso da esfera jornalística**

A esfera jornalística não pode ser confundida com o jornal propriamente dito, bem como nem tudo o que está nas páginas dos jornais, o que é veiculado pelo jornal, é necessariamente da esfera jornalística. Também o conceito de jornalismo se confunde, muitas vezes, com o conceito de jornal. Segundo Melo (1994), o jornal constitui-se como instrumento indispensável para o exercício do jornalismo, mas não exclusivamente, pois é possível encontrar um jornal que contenha apenas matérias jornalísticas, bem como também é possível encontrar um jornal que só contenha anúncios e nenhuma matéria vinculada ao universo da informação de atualidades. É importante destacar que para Lage (1999) o jornal caracteriza-se como um veículo impresso, de tiragem regular, com periodicidade definida, que se apresenta em folhas soltas arrumadas em cadernos.

Acredita-se que o trabalho em sala de aula com os gêneros da esfera jornalística na esfera escolar seja interessante, pois esses gêneros apresentam temas polêmicos e atuais, possibilitando o crescimento do pensamento crítico dos alunos, bem como permite o trabalho com gêneros indispensáveis para o desempenho da cidadania, tal como proposto pelos PCNs, onde foi proposto para as práticas de produção textual escrita no 3º e 4º ciclos os gêneros a notícia, o artigo, a carta do leitor e a entrevista desta esfera.

#### 4. 1. 1 Crônica

Primeiramente, salienta-se que somente a *Coleção A* prioriza, para a produção textual escrita, o gênero crônica. Com relação aos PCNs, esse gênero foi sugerido para as práticas de produção textual, mas encontra-se na subdivisão da esfera “literária”. Com relação à esfera a que pertence esse gênero, Guaraciaba (1992) analisa autores que mostram essa estreita vinculação desse gênero com o jornal, sendo que os pesquisadores são unânimes em colocar a crônica num espaço de superposição ao estético (poético) e ao jornalístico, como se esse gênero se equilibrasse entre o efêmero do cotidiano, do evento miúdo, e o imortal do fato literário, em uma ambigüidade ímpar que acaba por transformá-lo em um gênero difícil de ser produzido, classificado ou analisado, quer como gênero jornalístico, quer como gênero literário. Por outro lado, o *Novo manual da redação* (1992), da Folha de S. Paulo, caracteriza a crônica como gênero em que o autor trata de assuntos cotidianos de maneira mais literária que jornalística. Beltrão (1980) classifica as crônicas quanto à natureza do tema, subdividindo-as em geral, local e especializada, e também quanto ao tratamento dado ao tema, em analítica, sentimental e satírico-humorística. A analítica tem como predomínio a dialética, os fatos são expostos com brevidade; a sentimental tem como predomínio o apelo à sensibilidade do leitor; e a satírico-humorística tem como objetivo a crítica, ridicularizando ou ironizando fatos, ações, personagens ou pronunciamentos comentados, com finalidade de advertir ou entreter o leitor.

Com relação à conceituação do gênero crônica, a autora da *Coleção A* traz as seguintes considerações nas atividades de prática de produção textual escrita:

(72)

Processo de produção de texto

Sugestão 1 - Crônica

Você já sabe que a **crônica** tem duas características:

1<sup>a</sup>.) trata de acontecimentos do dia-a-dia, de fatos comuns;

2<sup>a</sup>.) expressa a opinião pessoal sobre os fatos relatados.

Faça de conta que você é um (a) **cronista** (aquele(a) que faz crônicas).

Escolha um fato do dia-a-dia que tenha acontecido e escreva uma **crônica**.  
(PRATES, 1998, vol. I, p. 243, grifo do autor).

Observando como a autora descreveu o gênero, no exemplo acima, tem-se a impressão de que esse gênero já foi discutido no volume citado. Entretanto, ao se analisar todo o volume I, não se encontra, antes do trecho citado, nenhuma referência à crônica.

Os dois próximos exemplos pertencem à seção de “Prática de leitura”, que mesmo não sendo o foco principal de análise, destacaram-se pela sua relação com a produção textual escrita (no entanto, é preciso observar que o exemplo anterior é retirado do volume I e os seguintes dos volumes II e III).

(73)

Penetrando o contexto da crônica humorística: A solução

Conhecendo um pouco da estrutura de textos

CRÔNICA

Quando redigimos uma crônica estamos registrando fatos do cotidiano com comentários sempre acrescidos da imaginação.

A crônica também pode abordar uma narração histórica, seguindo a ordem do tempo.

A crônica é muito usada em jornais e revistas, justo por versar o dia-a-dia.

(PRATES, 1998, vol. II, p. 177, grifo nosso).

(74)

Estrutura do texto: conhecer e usar

Crônica

Através da crônica, o autor tem a liberdade de contar e comentar um acontecimento. A crônica pode girar em torno de vários assuntos. Pode estar baseada em fatos reais ou relacionada com dados pessoais que se referem a um estado de espírito do escritor. É uma narrativa curta, sem maiores detalhes, mas que sugere reflexões.

[...]

15. Procure ler uma crônica de um jornal ou revista e desenvolva o esquema abaixo. Não esqueça de indicar título, autor e fonte bibliográfica.

a) Qual o fato principal contado na crônica?

b) Qual o local de acontecimento?

c) Que personagem (ns) está (ão) envolvida (s)?

- d) Como inicia o fato?  
 e) E o desenvolvimento do fato? Que reflexão o (a) autor (a) quis suscitar?  
 f) Como o autor conclui a crônica? (PRATES, 1998, vol. III, p. 76-7, grifo nosso)

Analisando essas práticas de leitura, percebe-se que o gênero crônica é subordinado ao tipo (seqüência) textual, conforme se destacou nos exemplos. Os próximos exemplos são recortes de prática de produção textual.

(75)

Sugestão 3 – Crônica

Seja feliz, repartindo a vida.

1. Observando a ilustração e lendo a frase de Carlos Drummond de Andrade, faça uma crônica.[...] (PRATES, 1998, vol. III, p. 87, grifo nosso)

(76)

Sugestão 1 – Crônica

[...]

Conheça a organização do texto

Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e Rubem Braga são cronistas brasileiros e assim se expressaram sobre a crônica:

“Crônica é um escrito de jornal que procura contar ou comentar histórias da vida de hoje. Histórias que podem ter acontecido com todo mundo: até com você mesmo, com pessoas de sua família ou com seus amigos.”

Procure compor uma crônica baseando-se no texto de Millôr Fernandes, “O brilhante e o opaco”. Troque as personagens por seres humanos. Use o mesmo título. Imagine uma situação semelhante à do vaga-lume, acontecida com uma determinada pessoa.

Escolha e arrume muito bem as palavras para que sua crônica desperte um interesse especial na hora da leitura.

(PRATES, 1998, vol. III, p. 193-194, grifo nosso).

Confirmando o que se comentou sobre a relação entre as práticas de leitura e a produção textual, nesse primeiro exemplo a autora pede que os alunos consultem os conceitos expostos nas páginas 76 e 193 do LD. Analisando esses exemplos de produção textual escrita, observa-se que eles ocorrerem a partir de propostas “generalizadas”, conforme já se destacou, pois a autora solicita a produção escrita a partir de “frase” e de “texto”.

(77)

Sugestão 1 – Crônica

Títulos sugeridos:

- Pensamento nota "dez"
- O direito de não servir de instrumento
- Esta vida

Pense num fato corriqueiro e enriqueça-o com sua criatividade, tendo como objetivo torná-lo vivo e interessante.

Esquematize:

- a) Fato principal que você contará.
- b) Local de acontecimento.
- c) Personagens.
- d) Início do fato.
- e) Desenvolvimento do fato.
- f) Como termina o fato. Que reflexão você quer suscitar.

Agora, organize seu esquema, enriquecendo-o com expressões conotativas como:

Cortando o mal pela raiz.

Ele mete o nariz em tudo.

Não embarco em canoa furada.

Ele está com a corda no pescoço.

Não adianta remar contra a maré. (PRATES, 1998, vol. IV, p. 49-50, grifo nosso)

O exemplo anterior também se refere à produção textual escrita. A autora fornece um esquema, ao qual é subordinada a produção do gênero. Além disso, parece constituir como um momento de verificação de gramática, como se pode observar com a orientação dada: "organize seu esquema, enriquecendo-o com expressões conotativas".

De uma forma geral, nas propostas de produção textual do gênero crônica é dada pouca ênfase aos aspectos sócio-discursivos: esfera de circulação, suporte midiológico (jornais, revistas, livros), concepção de autor e destinatário, função discursiva etc.

Por exemplo, com relação a essas questões sócio-discursivas, Sá (1987) salienta que quando a crônica passa do jornal para o livro, temos a sensação de que ela superou a transitoriedade e se tornou eterna, sendo que essa mudança de suporte provoca um novo direcionamento dialógico: o seu público já não se destina mais ao público do jornal, que é mais apressado e mais envolvido com as várias matérias focalizadas pelo periódico.

#### 4. 1. 2 Entrevista

Inicialmente, vale destacar que a entrevista pode ser considerada um gênero mais característico do jornalismo televisivo e radiofônico, de “cunho” oral. Mesmo não sendo o foco de análise a produção textual oral, esse gênero será objeto de análise, por ter sua mediação com a modalidade escrita, e por encontrar respaldo nos PCNs, que priorizam esse gênero para as práticas de produção textual escrita.

Por fim, esse gênero é analisado por ser explorado pelos LDs, embora o foco dado pelos LDs oriente-se mais para os aspectos estruturais do gênero do que para sua função sócio-discursiva. Chega-se mesmo a questionar se no caso dos LDs ainda se trata de um gênero jornalístico, ou se são diferentes gêneros agrupados e nomeados, a partir das suas características estruturais, como “gênero entrevista”.

Melo (1992) caracteriza a entrevista como pertencente ao domínio do jornalismo informativo. Por outro lado, o *Novo manual da redação* (1992), da Folha de S. Paulo, salienta que a característica desse gênero é permitir que o leitor conheça opiniões, idéias, pensamentos e observações de pessoas que têm algo relevante a dizer.

Em seu artigo *Entrevista: uma conversa controlada*, Hoffnagel (2002) considerou a entrevista como uma constelação de eventos possíveis, que se realizam como gêneros (ou sub-gêneros) diversos. Sendo assim, tem-se, por exemplo, entrevista médica, jornalística, científica, de emprego etc., ou seja, as “entrevistas” se apresentam com manifestação de estilos e propósitos diversos, mas

todas têm em comum a característica de serem marcadas por “perguntas e respostas”, na forma de diálogo e com troca de turnos entre os participantes. Nesse caso, a caracterização do gênero “entrevista” faz-se menos pela sua finalidade sócio-discursiva e circulação social e mais pelos seus aspectos estruturais. As duas coleções selecionadas priorizam esse gênero para a produção textual escrita.

#### a) Coleção A

Analisando as propostas de produção textual que priorizam o gênero entrevista, percebe-se que não são traçados direcionamentos com relação aos eventos possíveis, ou melhor, outras possibilidades sociais de ocorrência de entrevistas, como destacou Hoffnagel.

(78)

##### Sugestão 1 – Entrevista

Entrevista: comentário ou opinião fornecida a entrevistadores e que pode ser divulgado em jornal, revista, ou por meio de rádio e televisão.

[..]

1. Procure fazer uma entrevista com algum artista (poeta, música, compositor, ator, etc.) de sua cidade. (PRATES, 1998, vol. II, p. 146-7)

(79)

##### Sugestão 4- Entrevista

Entrevista- é o comentário ou opinião fornecida a entrevistadores e que pode ser divulgada em jornais, revistas, ou por meio de rádio e televisão.

Procure fazer uma entrevista com algum (a) atleta ( jogador(a) de vôlei, de basquete, de futebol, de tênis...) de sua região. Antes, porém, você deverá criar algumas perguntas que fará ao (à) entrevistado (a). (PRATES, 1998, vol.III, p. 133)

No exemplo anterior, não são destacadas as características do gênero entrevista e, comparando os dois exemplos (de volumes diferentes), observa-se que

foi dado o mesmo conceito, nos dois volumes, para caracterizar o gênero em questão, independentemente das potencialidades de aprendizagem dos alunos (5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental). De uma forma geral, observa-se que não houve uma progressão curricular quanto ao gênero do discurso, pois, como foi destacado, encontra-se o mesmo conceito nos dois exemplos destacados anteriormente.

## b) Coleção B

Comparada à *Coleção A*, a *Coleção B* traz uma distinção positiva. Aquela se concentra mais nas características estruturais desse “gênero” (pergunta-resposta) do que em suas características sociais.

(80)

Atividade de criação:

Você vai ocupar o lugar de um repórter. Elabore algumas perguntas para fazer a um colega de sua sala a fim de conhecê-lo melhor. Depois disso, sente-se com um deles, conforme orientação do professor, e entreviste-o. Depois de entrevistá-lo, será a vez de ele fazer perguntas a você.

Lembre-se:

Para ser um bom entrevistador, você precisa fazer uma pergunta de cada vez e prestar muita atenção na resposta do(a) entrevistado(a). Se desejar fazer uma pergunta que não esteja no roteiro de questões que você montou, não haverá problema, desde que você consiga alcançar, com isso, o objetivo maior dessa tarefa, que é conhecer melhor o seu colega.

Quando for transcrever uma resposta, coloque o nome do entrevistado e do entrevistador antes da fala. Assim, o leitor de seu texto saberá facilmente quem está falando em cada momento.

Por último, depois de anotar as respostas de seu colega, você irá apresentá-lo para a sala, orientando-se pelas respostas que ele deu na entrevista.

A seguir, apresentamos um roteiro de questões que você poderá utilizar, conforme orientação do professor:

1. Qual é o seu nome?
2. Você nasceu no Brasil? Em que estado?
3. Quem nasce nesse estado, como é chamado?
4. Você tem parentes que vieram de outras regiões do Brasil ou do mundo? Quem são eles? De onde vieram?
5. Você estuda há quanto tempo nessa escola?
6. Qual é a matéria de que você gosta mais de estudar? Por quê?
7. Qual é a hora do dia que lhe agrada mais?
8. Que manias você tem?
9. O que lhe dá mais medo na vida?

(81)

10. O que o deixa irritado?
11. O que o deixa emocionado?
12. Qual o seu maior sonho?
13. Se você pudesse escolher ser outra pessoa, quem gostaria de ser? Por quê? (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. I, p. 23-4)

Atividade extraclasse

Primeira sugestão:

Forme um pequeno grupo para entrevistar um professor ou professora. Sendo possível, grave os depoimentos em uma fita cassete. Depois transcreva-a na forma de um texto, empregando a primeira ou terceira pessoa.

Para realizar essa tarefa, saiba mais sobre esse tipo de texto:

Como elaborar e apresentar uma entrevista?

A entrevista é um diálogo oral muito especial, pois coloca em destaque uma pessoa de quem se deseja conhecer a personalidade, a obra, as atividades, as idéias, etc.

Quase sempre, as entrevistas têm a seguinte organização:

1. apresentação: dados que permitem conhecer a personagem e justificar a razão da entrevista;
2. desenvolvimento: corresponde à sucessão de perguntas e respostas;
3. despedida: conclusão, palavras finais seguidos de cumprimentos e um pequeno resumo da entrevista, uma observação geral sobre o desenvolvimento deste trabalho por parte do entrevistador, etc.

Caso você queira fazer uma boa entrevista, é necessário haver um trabalho de organização desta ação. É preciso elaborar um roteiro de perguntas. Para isso é preciso buscar informações sobre a pessoa que será entrevistada: sua profissão, seus gostos, suas idéias não só em livros, revistas, mas também perguntando àqueles que a conhecem. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, vol. II, p. 133-4, grifo nosso)

(82)

Atividade de criação:

Segunda sugestão: Entrevista com os pais.

- Peça a seus pais que leiam o texto "O patinho que não aprendeu a voar". Pergunte o que eles acharam dessa história. Registre as respostas cuidadosamente.

- Formule perguntas aos pais para descobrir que pessoas, livros, filmes tiveram forte influência sobre eles; quem os alertou sobre o futuro, quando eram crianças ou adolescentes.

- Faça perguntas sobre a posição tomada pelo pai de Taco na história.

- Faça-os avaliar as possibilidades que aquele pai teria para salvar seu filho.

- Pergunte a seus pais sobre o que um ser humano mais quer e precisa para ser feliz. (Faça uma lista, se for o caso.)

- Pergunte-lhes o que é liberdade e quais são os requisitos para que uma pessoa seja livre. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. III, p. 34)

Analisando o exemplo 81, que propõe como atividade o gênero entrevista, observa-se que um dos passos propostos foi "grave os depoimentos em uma fita cassete", com isso parece que esse gênero, "o depoimento", é parte da entrevista. Com relação à constelação de eventos possíveis que destacamos de Hoffnagel, esta

coleção, tal como a *Coleção A*, também não traça as “características” do gênero, embora dê destaque ao roteiro a ser seguido. Com relação ao roteiro, no *Novo manual da redação* (1992), da Folha de S. Paulo, observa-se que o segredo de uma boa entrevista está na elaboração de um bom roteiro, devendo-se redigir perguntas tão específicas quanto possível, pois perguntas genéricas resultam em entrevistas tediosas.

Por outro lado, as características sócio-discursivas e as informações levam o aluno ao conhecimento do gênero em si e com relação a isso, esse LD é praticamente omissivo, parecendo que esse gênero foi proposto para a produção textual somente como um meio de explorar a temática da unidade do livro, pois o resultado das propostas de produção destacada não têm finalidade social, constituindo-se o professor o único interlocutor dos textos produzidos, pouco se diferenciando da redação escolar tradicional. Relembramos Hoffnagel (2002), que salienta que os vários “gêneros de entrevista” se diferenciam quanto aos propósitos para a sua realização, pois embora toda entrevista pretenda obter informações, o tipo e o uso dessas informações podem servir a vários fins; assim, tanto as perguntas como as respostas são formuladas para uma audiência específica.

#### **4. 1. 3 Legenda**

Primeiramente, como no caso do gênero crônica, destaca-se que somente a *Coleção B* privilegia o gênero legenda para a produção textual escrita. Com relação à definição desse gênero, o *Novo manual de redação* (1992), da Folha de S. Paulo, descreve-o como um recurso essencial de edição. A legenda não é colocada sob a foto apenas para descrevê-la, embora não deixe de cumprir essa função. Ela é um

dos primeiros elementos da página, atrai o leitor, por isso merece tanto cuidado na sua elaboração.

(83)

Você sabia?

A legenda é um recurso muito importante. [...] A legenda fotográfica deve atender à curiosidade do leitor, que deseja saber o que ou quem aparece na foto, o que está fazendo, onde está. Sempre que for cabível, deve usar verbo no presente [...] (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. I, p. 169).

(84)

Atividade de criação

Que tal fazer uma legenda para a foto da página anterior?

Siga as orientações anteriores. Crie uma frase que chame a atenção para os elementos mais importantes da foto, dando informações sobre o contexto em que foi tirada. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. I, p. 169)

(85)

Atividade de criação

Você já deve ter percebido que embaixo das fotos que aparecem em jornais geralmente há uma frase que descreve em poucas palavras aquilo que a foto revela por meio da imagem. [...] Agora é sua vez de construir legendas para as fotos a seguir. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. III, p. 108-109)

O primeiro exemplo não se relaciona com a prática de produção textual propriamente dita, mas direciona o aluno para o exemplo seguinte, que é de produção desse gênero. Analisando os dois exemplos, observa-se que o último se restringe ao aspecto da informação, contrariando as indicações de que a legenda deve ser "atraente".

#### 4. 1. 4 Notícia

O *Novo manual da redação* (1992), da Folha de S. Paulo, define o gênero notícia como puro registro dos fatos, sem opinião. A exatidão é o elemento-chave da notícia, pois se o autor suprimir ou inserir uma informação no texto pode alterar o seu significado. Quanto aos critérios de definição da importância de uma notícia, o mesmo manual prioriza o ineditismo, improbabilidade, interesse, apelo e empatia.

Por outro lado, Cunha (2002) salienta que a notícia é uma espécie de relato, constituída de fragmentos de discursos, de modo que se suprimir as falas alheias, não resta “quase nada”. A seguir, pretende-se analisar a configuração do gênero notícia nas coleções selecionadas, pois esse gênero encontra amplo espaço nas duas coleções. Para finalizar, ressalta-se que os PCNs indicam esse gênero para a prática de produção textual escrita.

### a) Coleção A

Nessa coleção, não são sugeridas atividades específicas de produção textual que se orientem para as características sócio-discursivas do gênero notícia, como veremos nas descrições dos exemplos seguintes. Outro fato agravante com relação ao gênero notícia é que ele se encontra subordinado ao tipo (seqüência) textual narração, o que contraria, inclusive, o modo como Lage (1999) define o gênero notícia. Para o autor, do ponto de vista da estrutura, a notícia define-se como o relato de uma série de fatos mais importantes ou interessantes. Pela definição de Lage, na notícia não se trata exatamente de narrar os acontecimentos, mas de expô-los. Vejamos o exemplo do LD:

(86)

Vamos conhecer, agora, o texto jornalístico.

1. Podemos compor textos narrativos em que contamos fatos reais que aconteceram conosco ou com outras pessoas. Os jornais que circulam em todo o país noticiam fatos diários. O texto jornalístico também é narrativo.

Notícias – Manchetes

A notícia é um texto que informa, anuncia, conta o que está acontecendo.

A notícia deve ser clara, curta e verdadeira.

O autor da notícia deve registrar os fatos, tentando, sempre, evitar sua opinião pessoal.

Como se faz uma notícia?

*Podemos, simplesmente, responder às perguntas:*

Quando? O quê?

Onde? Como?

Quem? Por quê?

**Importante!**

*O título é a designação que se põe no começo de um livro, capítulo, artigo, etc., e que indica o assunto.*

Notícias, filmes, livros, redações, poemas, canções costumam ter títulos sugestivos para atrair a atenção e a curiosidade dos leitores e espectadores.

A manchete é uma expressão ou frase chamativa que aparece em destaque diante de notícias, em jornais ou revistas.

(PRATES, 1998, vol. I, p. 239, grifo nosso)

Percebe-se que foram traçadas características constitutivas do gênero do discurso notícia, mas, primeiramente, ele é caracterizado como um texto jornalístico e, com isso, realiza-se uma generalização, pois, desta maneira, “texto jornalístico” pode ser compreendido como “sinônimo” do gênero notícia, principalmente se se levar em consideração a afirmação de que “o texto jornalístico também é narrativo”, que é uma afirmação reducionista. Pode-se perceber outro agravante com relação a esse exemplo, pois a notícia também é subordinada ao tipo (seqüência) textual narração. Outro problema é que os aspectos sócio-discursivos não entram no horizonte de apresentação do gênero notícia nesse LD. A partir dessas considerações o professor e o aluno são orientados no sentido de que o gênero notícia é uma narração.

Continuando a analisar o mesmo volume, encontramos a seção “Para compreender e fixar”, que é seqüência do exemplo acima, onde se apresenta a leitura da notícia “Informática: internet liga o mundo no computador”, que foi retirada do jornal Folha de S. Paulo, 3/03/1995. Após, são sugeridas as seguintes questões:

(87)

2. Responda oralmente:

a) Qual a manchete da notícia?

b) Qual o assunto da notícia? (o quê?, quem?, quando?, por quê?, onde?, como?)

3. Recorte uma pequena notícia de um jornal. Cole-a no caderno e responda:

a) Qual a manchete da notícia?

b) Qual o assunto da notícia?

c) Quando aconteceu?

d) Por que aconteceu?

e) Com quem aconteceu? [...]

4. Agora todos podem trazer jornais para a sala. Não importa que não sejam recentes. Observem os jornais e respondam:

- a) Que tipo de papel as gráficas usam para imprimir os jornais?
- b) Que nome tem o jornal que você trouxe?
- c) Em que dia, mês e ano o jornal foi publicado?
- d) Como é o formato do jornal? Ele tem o tamanho de uma revista ou é maior?
- e) Quanto custa esse jornal?

5. O jornal tem índice, isto é, uma relação de todos os assuntos que nele são tratados. Leia-o e diga:

- a) Você já sabe o que uma manchete. Que manchete, nesse jornal, mais lhe chamou atenção? Por quê?
- b) Como são as fotos que o jornal apresenta? (PRATES, 1998, vol. I, p. 240, grifo nosso).

Analisando essas questões, percebe-se que as de número 2 e 3 são características do gênero do discurso notícia e nelas foram abordadas orientações quanto ao aspecto do *lead* e da manchete da notícia, mas, apesar disso, nota-se que novamente é dada pouca importância aos aspectos sócio-discursivos que a compõem. Logo a seguir, nas questões 4 e 5, é proposto um direcionamento para o jornal, mas a respeito de aspectos mais superficiais, que são o tipo de papel, nome, dia, mês, ano, formato e custo do jornal, e também para as fotos e manchetes. Continuando, no mesmo volume da *Coleção A*, encontram-se orientações quanto à caracterização do jornal:

(88)

O jornal possui muitos assuntos:

- \* notícias que falam de política;
  - \* notícias que falam de economia;
  - \* notícias que falam dos acontecimentos mais importantes no mundo;
  - \* notícias que falam dos acontecimentos sociais e culturais (teatro, cinema...)
  - \* notícias que falam de esporte;
  - \* notícias que falam de assuntos científicos;
  - \* classificados (compra e venda de produtos, ofertas de emprego...)
  - \* alguns passatempos, diversões, sugestões e críticas de livros e leituras.
- Observe quais desses assuntos tem o seu jornal e comente com o grupo.  
(PRATES, 1998, vol. I, p. 241)

Na citação, percebe-se que a autora aborda a constituição do jornal a partir de “assuntos” e não de gêneros. Com isso, pouco espaço é reservado para a discussão das características sócio-discursivas deste portador/aglutinador de gêneros. Pela exposição feita, parece que o jornal forma-se basicamente pelo gênero notícia, “alguns passatempos, diversões, sugestões e críticas de livros e leituras” e “classificados”. A partir desse direcionamento, não é dada importância aos outros gêneros que compõem o jornal. Onde estão as “temáticas” gerais do jornal (notícias, propagandas etc.); as suas divisões (os cadernos, as seções, ou as partes relativas à polícia, à economia, ao esporte, à opinião, à política etc.); os gêneros do discurso do jornal: artigo, carta do leitor, reportagem, propaganda, comentário, tira, charge, editorial etc ?

Tanto nas questões quanto nas orientações destacadas, observa-se que não são vistos os aspectos relativos à periodicidade, à circulação (comunidade local, bairro, estadual ou de outra cidade), aos cadernos ou às seções, ao interlocutor privilegiado (para criança, para *teens*), às diferenças entre os vários tipos de jornais existentes, pois, como destaca Lage (1999), há outros tipos de imprensa, como o jornalismo comunitário, que se pratica em cidades menores, o jornalismo sindical, o jornalismo doutrinário, político ou religioso.

As citações apresentadas nos exemplos anteriores não são propriamente orientações de produção textual, mas foi necessário destacá-las, pois direcionam a próxima atividade de produção textual. Como vimos no exemplo, são apresentadas algumas características do gênero notícia e também do jornal. Por fim, o que é pedido para a produção textual escrita, na seção “*É hora de criar*”, é a criação de um “*pequeno jornal*”, a partir das seguintes orientações:

1. Lembrem-se de que o jornal tem muitas seções, várias reportagens que abordam uma série de assuntos. Portanto, é preciso determinar os assuntos que vocês vão abordar em seu jornal.
2. Que nome terá o jornal?
3. Não se esqueçam de “triar” (=escolher) os melhores assuntos, as melhores manchetes, as melhores fotos.
4. Lembrem-se de que o jornal deve ter um índice sobre os assuntos que vocês vão abordar, indicando inclusive a página de cada um deles. (PRATES, 1998, vol. I, p. 241, grifo nosso)

Analisando a proposta de produção destacada, bem como todas as orientações que foram sugeridas pela autora, observa-se que é pedido algo maior que a produção textual de uma notícia, que é a construção de um “pequeno” jornal. O adjetivo “pequeno” não pode restringir o portador/aglutinador de gêneros, o “jornal”, mas, a partir de tudo o que foi exposto e pelas poucas orientações pertinente ao jornal em si e aos gêneros que o constituem, pode-se supor que o adjetivo “pequeno” leva a uma redução da complexidade e dos gêneros que compõem o jornal.

O próximo exemplo não se refere a uma atividade de produção textual em específico, mas, por ser pertinente à esfera jornalística e como o objetivo que aqui se prioriza é analisar a noção de gênero do discurso, acredita-se ser importante destacá-lo. Ele faz parte do segundo volume, na seção “Para sua informação”:

(90)

**Jovem é a Folhateen.** Você diz: **eu sou teen!**

Por isso, a **Folha de São Paulo** criou exclusivamente para você, jovem entre os 13 e 19 anos, um caderno especial.

Nele você vai encontrar oito páginas toda 2ª. feira.

São pilhas de novidades: moda teen, música teen, economia teen, esporte teen, defesa do consumidor teen, caras novas teens, sucessos teen, entrevistas teen, atitude teen, pelo mundo dos teens, cinema, livros e revistas para teens, o trabalho e o estudo dos teens, saúde teen, cartas de teens, política para os teens.

Aproveite para enriquecer seus conhecimentos tentando entrar em contato com esse trabalho. Você vai gostar (PRATES, 1998, vol. II, p. 142, grifo do autor).

Com o exemplo, percebe-se novamente que a autora aborda somente determinadas características, ou melhor, assuntos do caderno em questão e não os

gêneros que o compõem. A única relação que se observa nesse exemplo é a sua vinculação ao tema da unidade a que pertence, que é “Aspirações – Desafios – Heroísmo”.

## b) Coleção B

Com relação aos gêneros que compõem a esfera jornalística, a *Coleção B*, por sua vez, sugere atividades de produção textual escrita especificamente para o gênero do discurso notícia, como se pode verificar no exemplo a seguir:

(91)

Atividade de criação:

Escrever uma notícia de jornal, com suas próprias palavras, denunciando o trabalho infantil em alguma região do país. Utilize, para isso, as pesquisas realizadas por você e seus colegas.

Antes de começar a redigir, faça um esquema. Ele é como uma bússola servindo de orientação na hora de organizar as informações na forma de um texto. Para isso, responda às seguintes questões:

1. Qual o assunto da minha notícia?
2. O que aconteceu ou está acontecendo?
3. Com quem?
4. Quando?
5. Onde?
6. Por quê?
7. Como?
8. Que providências foram tomadas para resolver o problema?

Lembre-se de que o texto informativo costuma empregar advérbios, indicando o modo como as ações ocorreram, o tempo, a causa, etc. Portanto, procure ampliar as idéias de sua redação, indicando essas circunstâncias através do emprego dos advérbios. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. I, p.178, grifo nosso)

Como vimos, o gênero solicitado explicitamente para produção escrita é a notícia. Entretanto, com relação à caracterização desse gênero, pouco se pode perceber, pois as orientações dadas ao aluno para a redação da notícia voltam-se somente para o “lead”. Anteriormente, ou melhor, nas sessões antecedentes,

também não são realizados direcionamentos didático-pedagógicos com relação ao gênero em questão.

Outro fato que é importante destacar é que na seção anterior a essa atividade, que é "Reflexão sobre o uso da língua", são abordados os aspectos gramaticais referentes aos advérbios. Analisando a última recomendação do exemplo, mais especificamente a última frase, constata-se que essa atividade de produção pode ter como objetivo maior a sua relação com a verificação da gramática do que com o gênero notícia em específico.

No mesmo capítulo, na página 170, foram apresentados os textos "Trabalho infantil sustenta famílias", "Mãe só serve pra gritar com a gente" e "Noite na Praça da Sé parece um coração pintado de preto", que, com o nosso conhecimento de mundo, indicam pertencer ao gênero notícia. Os autores não dizem inicialmente a que gênero pertencem os textos; somente o fazem na quinta questão, que é "Como se chama esse tipo de texto?". Vale ressaltar que essa questão não tem resposta no MP, dificultando o reconhecimento do gênero em questão tanto para os professores quanto para os alunos, mas o que é mais problemático é que não se pede a identificação do gênero a que pertence o texto, mas a sua vinculação aos esquemas (tipos) textuais.

No conjunto dos próximos exemplos, percebe-se um direcionamento diferente, pois alguns aspectos do gênero notícia são abordados, como comentaremos a seguir. Antes do texto "Preso camelô que vendia cocaína em balas diante de escolas" (vol. II, p.141), os autores solicitam a observação dos "aspectos externos do texto", com as seguintes questões:

(92)

1. Depois responda:

- a. De onde foi retirado este texto? Como você chegou a essa resposta?
  - b. Quem é o (a) autor(a) da matéria?
2. Leia o título do texto e as quatro primeiras linhas. Então responda:
- a. Como se chama este tipo de texto?
  - b. Qual a intenção de quem escreve matérias como esta: emitir uma opinião, convencer alguém a pensar ou agir de determinada forma, informar ou emocionar o leitor? Justifique sua resposta.

[...] [RESPOSTAS na página exclusiva do livro do professor].

- 1.a. O texto foi retirado do jornal O Estado de São Paulo, do dia 14 de abril de 1997. Os créditos aparecem no final do artigo.
- b. O artigo foi escrito por Paula Pereira, especialmente para o jornal.
2. a. Trata-se de um texto narrativo, uma notícia que traz informações sobre acontecimentos da cidade.
- b. O autor da notícia narra os fatos e passa informações aos leitores sobre determinado acontecimento. Fica a critério do leitor tirar suas conclusões. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. II, p. 141, grifo nosso)

Analisando as questões e suas respostas, observa-se que ocorre “confusão” quanto ao gênero do discurso apresentado, pois a resposta da questão 1a afirma tratar-se do gênero do discurso artigo, mas, nas respostas seguintes, ou melhor, na segunda questão, tanto na alínea a quanto na b, reafirma tratar-se do gênero do discurso notícia. Já na alínea b da segunda questão, ocorre uma subordinação deste gênero ao tipo textual narração.

Quanto à menção aos termos “notícia” e “artigo”, trata-se de gêneros que pertencem a mesma esfera, a esfera jornalística, mas cada um possui “características” diferentes e marcantes que os individualizam. Entretanto, analisando as respostas, parece que termo “artigo” funciona como “sinônimo” de notícia.

Quanto ao conceito do gênero artigo, para Lage (1999), ele é um texto que desenvolve uma idéia ou comenta um assunto. O artigo geralmente é assinado, não é redigido necessariamente por um jornalista, podendo ser escrito por um técnico, literato ou especialista. Por outro lado, Rodrigues (2001), em sua tese, faz referência à polissemia do termo “artigo”. Para ela, a palavra “artigo” pode não se referir a um gênero do discurso em particular, mas a quaisquer enunciados (textos) do jornalismo

impresso, independentemente da sua formulação genérica. Nesse contexto, a palavra “artigo” assume o sentido de texto escrito, veiculado por jornais e revistas, semelhante ao que acontece com a expressão “matéria”, do jargão jornalístico.

Segundo o *Novo manual da redação* (1992), “matéria” é um termo genérico usado para qualquer texto que se produz para o jornal. Sugere que não se use o termo em textos para publicação, mas a denominação exata do gênero, como, por exemplo, artigo, entrevista, reportagem etc.

A partir dessas considerações, no exemplo, acredita-se que o termo “artigo” não se refere ao gênero em si, mas é usado como sinônimo de “matéria”. No entanto, esse uso indiscriminado do termo “artigo” não deixa de causar confusões conceituais, tanto para o professor quanto para o aluno. Essa mesma observação poderia ser feita quanto ao uso do termo “matéria”, que é um jargão jornalístico.

A partir do exemplo destacado a seguir, confirma-se que o que se destaca, nas citações, é o gênero notícia. Esse exemplo é seqüência do anterior e faz parte da seção “Prática de leitura” do texto.

(93)

1. O que aconteceu?
2. Com quem aconteceu?
3. Quando aconteceu?
4. Onde aconteceu?
5. Como aconteceu?
6. Por que aconteceu?
7. A autora da notícia, além de dar informações, emitiu alguma opinião pessoal sobre o fato ocorrido? Por que você acha que ela elaborou o texto jornalístico dessa forma?
8. Qual a intenção do autor ao escrever esse texto jornalístico: emocionar, explicar um dado da realidade ou informar? (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. II, p. 142, grifo nosso)

As questões iniciais caracterizam-se, mais especificamente, a parte do *lead*. Já as duas últimas questões, que são respondidas juntas, reafirmam se tratar do gênero discursivo notícia. Os autores acrescentam, na resposta, que nesse “tipo de

texto” não se emitem opiniões, pois o objetivo consiste em transmitir uma informação sem interpretá-la, daí a característica objetiva de sua linguagem. Mas é preciso estar atento(a) às exceções, que se encontram em jornais sensacionalistas, que estão interessados não apenas em informar, mas em causar impacto no leitor, mexer com suas emoções e, para isso, constroem manchetes repletas de expressões ambíguas, exageram no uso dos adjetivos, fugindo, assim, do caráter objetivo de uma notícia. Dando seqüência a essas questões da seção de “Prática de leitura”, encontramos a seção “Você sabia”, que destaca as “características” do gênero notícia:

(94)

A notícia tipicamente jornalística apresenta duas partes: lide ou lead (também chamada de “olho da notícia”) e corpo (parte ampliada do lide). A parte em destaque na questão anterior chama-se lead ou lide. É uma palavra inglesa que significa “guia” ou “primeiro lugar, o que vem em primeiro lugar”. Trata-se, na verdade, do primeiro parágrafo da matéria. Como você já percebeu, esse trecho corresponde ao resumo da notícia, ou seja, é construído dos elementos mais importantes do relato. Geralmente essas informações aparecem na seguinte ordem: quem fez o quê e quando, seguidas das explicações que se referem às questões “como? onde? por quê?”. Mas dependendo da importância de cada uma das informações, a ordem poderá ser alterada. Corpo é a parte que amplia as informações presentes no lide. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. II, p. 142, grifo nosso)

Neste exemplo, os destaques acrescentados à citação ocorreram no sentido de demonstrar que a caracterização do gênero notícia é somente feito de forma imanente, limitada à dimensão lingüístico-textual, pois não são levados em consideração os seus aspectos sócio-discursivos. O próximo exemplo pertence à seção “De olho na imprensa”. Nessa seção encontra-se a página inicial do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 01 de dezembro de 1998. A partir dela, sugere-se a seguinte prática de produção textual:

(95)

Em pequenos grupos, montem a primeira página de um jornal. Para isso, escolham uma das sugestões a seguir:

1. Imaginem que vocês acordaram numa manhã e, ao ler o jornal diário de sua cidade, só havia boas notícias. Que notícias seriam estas? Façam as ilustrações com recortes de jornais e revistas ou com desenhos feitos pelo próprio grupo.
2. Inventem notícias assustadoras e esquisitas, fantásticas. Façam as ilustrações com fotomontagens ou com desenhos produzidos pelo próprio grupo.
3. Imaginem que vocês estão produzindo a primeira página de um jornal do ano de 2020. Como ela seria? (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. II, p. 144, grifo nosso).

Esse exemplo da *Coleção B* identifica-se com o primeiro exemplo apresentado da *Coleção A*, mas com a diferença de que enquanto aquela coleção pede somente a produção textual da primeira folha, esta pede a produção textual de um “pequeno jornal” (no entanto, como visto, a criação do “pequeno jornal” parece se limitar à produção de notícia, manchete e fotos). O exemplo seguinte faz parte do mesmo volume da *Coleção B* e propõe, para a produção textual escrita, a criação de um “jornal escolar”. Novamente, observam-se diferenças entre as atividades de produção textual propostas pelas duas coleções analisadas, pois, diferentemente da atividade proposta pela *Coleção A*, a *Coleção B* faz referência a algumas características do portador/aglutinador de gêneros, o jornal, e também sobre “certos” aspectos sociais, pois se tem o destaque ao “público alvo” e aos produtores do jornal. Esse exemplo faz parte da seção “Projetos em ação”:

(96)

Projetos em ação:

Primeira sugestão:

Que tal criar um jornal escolar?

Para isso, vocês precisarão formar uma equipe. Cada um terá uma função específica a fim de organizar e facilitar o trabalho de composição do jornal.

1. O que você vai ser?

Editor: aquele que decide, em conjunto com a equipe, a pauta do jornal, ou seja, que matérias serão publicadas.

Redator: aquele que lê a matéria escrita pelos repórteres e faz as necessárias correções, além de colocar o título em cada uma delas.

Repórter: aquele que sai à procura das notícias mais interessantes para comporem o jornal. Sua função é fazer entrevistas, pesquisas e escrever a primeira versão do texto jornalístico.

Coordenador de reportagem ou pauteiro: distribui as funções de cada repórter, acompanha o andamento das matérias e cobra o cumprimento dos prazos de entrega.

Equipe de arte: São aqueles responsáveis pelo visual do jornal. Seu trabalho começa quando a redação das matérias já tiver sido finalizada.

2. Qual o público-alvo do meu jornal? Para quem estou escrevendo? Ao definir para quem se dirige o jornal, suponho quem será a maioria dos leitores, ficará mais fácil decidir que tipo de linguagem empregar, que informações destacar. Não esqueçam, portanto, da necessidade de adequar o formato, a linguagem e os temas do jornal às características do público-leitor, ou seja, ao contexto em que ocorre a comunicação.

3. Que seções haverá no jornal escolar?

Para saber mais sobre o assunto, pesquisem em vários jornais, de grande ou pequena circulação, sobre que seções costumam fazer parte desse meio de comunicação.

Usem a criatividade e inventem novas seções.

4. Que critérios seguir para a seleção das informações?

- Escolha das informações que mais interessam ao público-alvo.

- Importância do fato.

Proposta: Façam alguma reportagem sobre o problema das drogas na sua comunidade. Recolham informações, entrevistem pessoas sobre o assunto, pesquisem em livros, revistas ou outros jornais e redijam a matéria da maneira mais completa possível. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. II, p. 151, grifo nosso)

Esse exemplo é importante destacar por dois motivos: primeiramente, porque ele faz parte de um projeto e, em segundo lugar, por ter levantado o problema “das drogas em sua comunidade”, que é um “gancho” para a realização de atividades voltadas para os temas transversais, indicados pelo PCNs. Também são levantadas características com relação ao público alvo, à equipe que compõe a redação do jornal, ao conteúdo e às seções ou cadernos que poderão compor a criação do jornal escolar. No entanto, quanto ao gênero reportagem em si e aos gêneros que compõem os jornais de uma forma geral, bem como aos aspectos sócio-discursivos da notícia, esses não foram discutidos, somente na subdivisão 2, quando se aborda o “público alvo”. Outra observação é com relação à proposta de produção textual em específico, a produção de uma “reportagem”. Lage (1999) comenta que essa palavra tem dois sentidos, podendo designar o setor das redações que trata da apuração e

codificação de dados e, por outro lado, um gênero determinado, diferente da notícia por vários aspectos. O LD usa o termo nos dois sentidos, sem atentar para a diferença.

FIGURA 5: Texto 7 NASA PROCURA VIDA INTELIGENTE FORA DA TERRA

WASHINGTON – Um computador capaz de realizar dez bilhões de operações por segundo é o principal equipamento do programa Busca de Inteligência Extraterrestre, que vem sendo montado pela *Nasa* – o serviço aeroespacial norte-americano. O objetivo do programa, segundo sua administradora, Lynn Griffiths, é responder à pergunta que há séculos se fazem filósofos e cientistas: há formas de vida inteligente fora do planeta Terra? E apesar de a ficção – principalmente a literária e a cinematográfica – ter dado grande importância aos seres extraterrestres, é a primeira vez que se lança um projeto científico sério a respeito do assunto.

Na primeira fase do projeto, serão transmitidos sinais a todas as estrelas e corpos celestes localizáveis no Universo e o sensor será dirigido a captar e decodificar qualquer sinal de resposta recebido delas. Em seguida, o programa se concentrará em cerca de 800 estrelas localizadas à distância máxima de 78 anos-luz da Terra.

Segundo Cullers, “nossa esperança é encontrar, em algum lugar, alguém que nos diga ‘olá, como vão vocês?’”.

*O Estado de S. Paulo, 5. 5. 88*

FONTE: *Tecendo textos: ensino de textos através de projetos.* (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. III, p. 70)

FIGURA 6: Texto 8 LUA DE PLUTÃO TEM CONDIÇÕES DE ABRIGAR VIDA

LONDRES – Caronte, a pequena lua de Plutão, descoberta há 20 anos, e a nova candidata para a busca de vida fora da Terra.

O pequeno satélite e fracamente visível da Terra, a 4,3 bilhões de quilômetros do Sol. Mas, agora, cientistas da agência espacial norte-americana, a *Nasa*, acreditam que ele pode abrigar fenômenos de vida.

Os astrônomos acreditam que o efeito maré produzido pela atração gravitacional de Plutão, a apenas 20 mil quilômetros de Caronte – a Lua encontra-se a 384 mil quilômetros da Terra –, pode liberar calor suficiente para liquefazer a água nesse mundo e assim sustentar formas elementares de vida, apesar da enorme distância do Sol.

Os astrônomos consideram quatro lugares como capazes de abrigar a vida no sistema solar, como disse David Desmarais, do Centro de Pesquisa Ames, da *Nasa*, num encontro da Associação Americana para o Desenvolvimento da Ciência, em Anaheim, na Califórnia. Esses pontos são Marte, Venus, Europa, uma das luas de Jupiter e agora Caronte. Por exemplo, o único mundo com vida comprovada e a

Terra. (*The Guardian*)

O Estado de S. Paulo, 28. 1. 99

FONTE: *Tecendo textos: ensino de textos através de projetos*. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. III, p. 71)

Primeiramente vale destacar que o texto da figura 6 não possui os sinais diacríticos e na seção “De olho na acentuação das palavras” os autores propõem questões relativas a acentuação. O próximo exemplo também trata do gênero notícia. Ele encontra-se antes dos textos “Nasa procura vida inteligente fora da Terra” (figura 5) e “Lua de Plutão tem condições de abrigar vida” (figura 6). Nesse exemplo, os autores propõem perguntas introdutórias à leitura dos textos citados.

(97)

[...] antes da leitura, observe apenas os aspectos externos dos textos e responda:

- De onde eles foram retirados? Dê duas razões que comprovem a sua resposta.
- Por que existem algumas palavras destacadas do corpo do texto e escritas com letras de tamanhos maiores e em negrito? (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. III, p.70)

As perguntas poderiam contribuir para caracterizar o gênero a que pertencem os textos. Na seção de “Prática de leitura”, respectiva a esses textos, não se encontra nenhuma referência ao gênero do discurso em questão. As perguntas mais significantes e indicativas de um possível gênero são:

(98)

1. Qual a informação mais importante transmitida por cada uma das notícias? Em que parte do corpo do texto ela está localizada (começo, meio ou fim)?
4. Como se chamam os títulos desses textos?
5. Qual a intenção dos autores ao escreverem esses textos? (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. III, p.71).

[...] [RESPOSTAS da página exclusiva do professor]

R.1. O único lugar com vida comprovada é a Terra.

R.4. Manchetes.

R.5. Não afirmam, apenas supõem que possam existir fenômenos de vida em Caronte, uma pequena lua de Plutão, a 4,3 bilhões de quilômetros do Sol. Quanto a discos voadores, os cientistas interpretam como objetos não identificados. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. III, p.71).

Com essas questões destacadas, referentes aos textos citados anteriormente, observa-se que são priorizados os aspectos lingüístico-textuais desse gênero, pois percebe-se que as respostas abordadas esclarecem pouco sobre o gênero em questão e contêm erros, pois as respostas da questão 1 e 5 não fazem sentido, ou melhor, parecem deslocadas. O exemplo anterior foi apresentado por demonstrar o relacionamento estreito entre as práticas de leitura e de produção textual, pois, a partir do textos anteriores, que são nomeados de “7” e “8”, os autores sugerem como segunda opção para a atividade de prática de produção textual escrita, na seção de “Atividade de criação”, a seguinte atividade:

(99)

Escolham o texto 7 e 8 , inspirado-se nas informações transmitidas, criem uma história cujo tema seja a descoberta de vida fora da Terra. Desejando, procurem outras fontes de informação para enriquecer ainda mais as idéias a serem desenvolvidas no seu texto. Leiam artigos de revistas, jornais que falem desse assunto. Juntem, então, informação com imaginação e criem uma história, envolvendo personagens num determinado lugar e tempo. Siga, se quiser, o roteiro:

1. O que vou contar?
  2. Que personagens vou criar? Quais as suas características?
  3. Onde elas estão? Como é esse lugar?
  4. Quando o fato aconteceu? Como aconteceu?
  5. Qual a ordem dos acontecimentos?
  6. Em que ordem vou contar a história (começo, meio e fim/ fim, começo e meio/ meio, fim, começo)?
  7. Vou criar suspense?  
Para isso é preciso:
    - construir frases curtas
    - não exagerar no uso dos adjetivos e advérbios
    - deixar para da as informações mais importantes no final da história.
- (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. III, p.75, grifo nosso)

O que é proposto como atividade de produção textual escrita, como se pode perceber, não é o gênero notícia e nem um gênero em específico: solicita-se um

trabalho generalizado: a criação de uma “história”. Acredita-se que essa proposta de produção não oferece subsídio para o trabalho com os gêneros.

Para essa atividade de produção, que foi destacada anteriormente, observa-se que são tomados como base os textos “7” e “8”, que são notícias. No entanto, para a produção textual, os autores sugerem que os alunos criem uma “história”. Se era para produzir uma notícia, esse gênero não deveria ter sido nomeado pelo uso de generalizações e nem serem nomeadas as notícias pelo termo “artigo, que se refere a um outro gênero, como vimos, embora se acredite que nesse caso o termo não se refira ao gênero artigo em específico, tratando-se de um jargão jornalístico. Nesse exemplo de produção textual perceberam-se várias inconsistências, pois os autores deveriam ter solicitado algum gênero e não uma “história”, que não pode ser caracterizada como sinônimo de notícia, ou melhor, não faz referência a algum gênero em particular. No entanto, os autores sugerem como base de apoio para a escritura os textos “7” e “8”, que são exemplos de notícia. Pode-se resumir que essa atividade de produção é baseada na denominação geral, “história”.

Os dois próximos exemplos fazem parte de um projeto e referem-se basicamente a um gênero que tem como material semiótico privilegiado a linguagem oral. Estes dois próximos exemplos foram aqui destacados pelo fato de o telejornal pautar-se na escrita (relação entre as modalidades oral e escrito), ou melhor, o noticiário caracteriza-se por apresentar um texto escrito a ser lido por um locutor; sendo assim, seu material semiótico constitui-se da inter-relação da linguagem verbal oral e escrita.

(100)

Projetos em ação:

Que tal montar um jornal falado?

Transforme o texto “Dois beijos” em uma notícia de jornal. Acrescente novos dados a fim de completar as informações que faltam à história: indicação de onde e quando ocorreram os fatos. Lembre-se dos objetivos de uma notícia

(assunto estudado na unidade anterior) e faça a recriação do texto de forma adequada.

Depois apresente-a para a classe na forma de um telejornal. Para isso faça as adaptações necessárias. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. III, p. 102; grifo nosso)

(101)

Projetos em ação[...]

- Gravação em vídeo de um telejornal, apresentando as principais idéias colhidas por meio de entrevistas, de leituras e de trocas de idéias entre os membros do grupo. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p. 63, grifo nosso)

No próximo exemplo, percebe-se uma “confusão” com relação ao texto “Domingo no parque”, que é apresentado como texto “base” para a produção textual.

A proposta para a produção textual escrita é:

(102)

#### ATIVIDADE DE CRIAÇÃO

Agora, tente você mesmo! Escreva em seu caderno uma “notícia de jornal” baseada em “Domingo no parque”. Procure observar todas as características que uma notícia bem escrita tem de possuir, para garantir o interesse e atenção dos leitores. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p. 35, grifo nosso) .

Primeiramente, ressalta-se que na prática de leitura do texto “Domingo no parque” não se observam os aspectos sócio-discursivos do gênero a que pertence o texto, bem como não há indicação do gênero do discurso. Por outro lado, o texto seguinte, intitulado “Mulher é morta a facadas em Perdizes”, é caracterizado, na seção de prática de leitura, já na primeira questão, como notícia. Já na seção seguinte aos dois textos, que é a seção “Texto frente a frente”, os autores não fazem referência aos gêneros correspondentes aos textos; nas questões somente é dada ênfase á linguagem dos textos.

Analisando estes desdobramentos, observa-se que a prática de produção textual citada anteriormente solicita a produção do gênero notícia a partir de um gênero que não é notícia. Resgatando-se a fonte original do texto “Domingo no

parque”, percebe-se que esse não pertence à esfera jornalística, ou melhor, não é o gênero notícia, mas é uma canção, da esfera artística. Outra orientação contraditória observa-se no trecho “procure observar todas as características que uma notícia bem escrita tem que possuir”. Essa proposta parece incoerente, pois, analisando-se a coleção, não se sabe quais seriam “todas as características que uma notícia bem escrita tem que possuir”, uma vez que não se explicita quais seriam essas características.

Acredita-se que a proposta de produção textual com o gênero notícia pode ter um lugar privilegiado na esfera escolar, pois pode abordar fatos do contexto social dos alunos. Sendo assim, a proposta de produção textual poderia ser solicitada a partir de acontecimentos da comunidade, já que seu objetivo é a atualidade e a veracidade. Acredita-se que não seja interessante a solicitação de uma notícia a partir de uma letra de música, pois não se pode observar características da notícia, uma vez que se trata de gêneros diferentes; o assunto da canção é pouco interessante, nada atual para a produção de uma notícia. Em síntese, trata-se de uma atividade com características escolarizadas.

De uma maneira geral, analisando os exemplos coletados para a produção textual do gênero notícia, observa-se que de uma forma geral todos estão associados aos temas e capítulos das unidades dos LDs em questão e não à produção do gênero. Por exemplo, as atividades propostas não fazem qualquer referência explícita ao “destinatário”, com exceção das que fazem parte de projetos, na Coleção B. Com relação à ausência do destinatário, Souza (2002) salienta que essa restrição leva o aluno a escrever apenas para o professor, e, assim, os alunos não utilizam argumentos baseados em fatos reais para convencer seu destinatário (que não tem) quando produzem uma notícia.

Para finalizar, quanto à esfera jornalística, as coleções analisadas não priorizam os gêneros carta do leitor e artigo, que foram sugeridos pelos PCNs para as práticas de produção textual escrita.

## **4. 2 Gêneros do discurso da esfera dos negócios/administração e cotidiano**

Inicialmente, observa-se que o agrupamento dos gêneros da esfera dos negócios/administração com a do cotidiano justifica-se devido ao gênero carta, que circula em todas essas esferas mencionadas.

### **4. 2. 1 Bilhete**

O gênero é priorizado efetivamente para a produção textual escrita somente pela *Coleção A*. Na outra coleção selecionada, ele é utilizado como meio para a realização de outras atividades, como veremos a seguir. No *Novo dicionário da língua portuguesa* (1975, p. 206) o gênero bilhete é definido como “pequena mensagem escrita”.

#### **a) Coleção A**

A *Coleção A*, como mencionado, solicita, em específico, o gênero bilhete para a prática de produção textual escrita.

(103)

Sugestão 3 – Bilhete  
Imagine que Vivi tenha deixado um bilhete para o touro antes de partir: [...]  
CONVERSANDO

Você observou cada uma das partes do bilhete?

\* Data (no começo ou no fim).

\* Nome (a quem é dirigido).

\* Assunto.

\* Despedida e assinatura.

Agora, faça um bilhete-resposta. O que o touro Léo diria à vaca Vivi?  
(PRATES, 1998, vol. I, p. 105)

(104)

Sugestão 2 – Bilhete

[...] Você acabou de ler um **bilhete**. Tom escreveu um bilhete para Dinorá. Faça de conta que você é Dinorá e escreva um bilhete para o Tom. [...]

**Dica:** Você é o (a) **remetente** porque é você quem vai mandar o bilhete.

**Destinatário** é o Tom que vai receber o bilhete.

**Assunto** é a resposta que você vai dar ao bilhete do Tom.

(PRATES, 1998, vol. II, p. 117, grifo do autor)

Pode-se perceber que nesses dois exemplos não são sugeridas alternativas para a produção do gênero bilhete, no que se refere aos aspectos sócio-discursivos constituintes desse gênero, pois todas as orientações já estão dadas pelo LD. Não se pode deixar de notar a pouca funcionalidade da atividade, principalmente na sugestão do volume I. Além disso, apesar de o bilhete constituir-se como um gênero escrito, ele apresenta vários aspectos da oralidade na escrita. Também se mostra como um gênero plástico, ou seja, é marcado pela heterogeneidade na sua composição textual. Por exemplo, nem todos os textos-bilhete apresentam a data ou fecho; nem por isso deixam de pertencer ao gênero bilhete, mas na atividade proposta, esses aspectos mencionados não são considerados. Com relação à “dica” apresentada no segundo exemplo, vale observar que nem sempre um bilhete é um enunciado-resposta a um bilhete anterior, como a atividade pode levar o aluno a crer.

## b) Coleção B

A *Coleção B*, por seu turno, não solicita, em específico, o gênero bilhete. Ele aparece somente como “exemplo” para outras atividades, como se pode perceber em (105):

(105)

VAMOS PRATICAR?

Observe a ilustração:

<p>Oi, Mariana!          Você assistiu ao último capítulo da novela?          Foi maravilhoso!          Bia</p>
---

Pense e responda:

1. a) Que informação faltou ao bilhete para uma maior compreensão da mensagem?
- b) Se Mariana e Bia tivessem comunicado essa mensagem oralmente, seria mais fácil haver melhor comunicação entre elas? Por quê?
- c) O que é mais fácil compreender: uma mensagem transmitida ao vivo ou escrita na forma de bilhete? Por quê? (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. II, p. 19).

O gênero foi usado para a prática de análise lingüística e não de produção textual. Isso porque o título que antecede o bilhete é a seção “Vamos praticar”, sendo que o assunto anterior a esse exemplo é sobre os elementos da comunicação: emissor, receptor, mensagem e contexto. Por fim, observa-se que as questões que foram sugeridas são referentes às atividades de leitura e não à prática de produção textual do gênero em específico.

### 4. 2. 2 Carta

Primeiramente, vale destacar que o gênero do discurso carta, como até mencionado pelos PCNs, não faz parte somente da esfera do cotidiano e dos

negócios/administração, mas tem circulação em muitas outras esferas sociais, podendo considerá-lo como gênero diferente dentro de outras esfera. No caso, o termo “carta” remete mais à estrutura textual, que se mantém idêntica, embora as funções discursivas sejam diferentes. Silva (apud BEZERRA, 2002), analisando cartas em geral, reconhece que seu corpo permite variados tipos de comunicação (pedido, agradecimento, informações, cobrança, intimidação, notícias familiares, prestação de contas, propaganda e outros), o que a faz afirmar que, embora sendo “cartas”, não são da mesma natureza, pois circulam em campos diversos de atividades, com funções comunicativas variadas: nos negócios, nas relações pessoais, na burocracia, no trabalho etc. Assim, para a autora, esses tipos de cartas podem ser considerados como subgênero do gênero maior “carta”, pois todos têm algo em comum, uma estrutura básica. Uma segunda interpretação seria, como anteriormente mencionamos, considerar esses “tipos de cartas” como gêneros diferentes. No entanto, para a análise da produção textual nos LDs, optou-se por deixá-los agrupados. Esse gênero é priorizado como proposta de produção textual escrita pelas duas coleções selecionadas.

#### **a) Coleção A**

*A Coleção A aborda alguns aspectos sociais interessantes desse gênero.*

(106)

Processo de produção de texto

Para ler [...]

Para refletir e discutir [...]

Conheça a organização do texto

*Você acabou de ler uma carta social. Através dela, você se comunica com as pessoas.*

*Você que escreve a carta é o remetente. A pessoa que receberá sua carta é o destinatário.*

Existem muitos tipos de carta:

Carta comercial – trata de assuntos ligados ao comércio, à indústria e aos bancos. Nesta carta, utilizamos linguagem objetiva e formal.

Carta familiar ou social – trata de assuntos variados: aviso, solicitação, convite, felicitações, desabafo, orientação, troca de idéias, pensamentos e sentimentos.

(PRATES, 1998, vol. I, p. 21-22)

Após esse direcionamento do exemplo 106, a autora propõe a leitura de outros exemplos de cartas. Na seqüência, solicita questões de interpretação e de produção textual, como podemos observar no exemplo 107:

(107)

4. Escreva uma carta familiar. Nela você vai contar para uma pessoa da família o que descobriu nesta unidade. As palavras são poderosas pelo som, pela imagem e pelo significado. Faça como Mariana! Vá em busca de palavras que falam e crie. (PRATES, 1998, vol. I, p. 25)

(108)

Na expressão criativa

Sugestão 1 – Carta

Carta é uma forma de comunicação escrita. (PRATES, 1998, vol. I, p. 147)

(109)

Sugestão 3 – Carta

A carta é uma forma de comunicação escrita.

(PRATES, 1998, vol. II, p. 118).

Os exemplos 108 e 109 também são recortes de prática de produção textual escrita da seção “Processo de produção escrita”. Como se percebe, não são em todos os exemplos que se pede para o aluno escrever uma carta, só parece pressupor que ele deva saber o que é uma carta. Na continuidade do exemplo 108, a autora destaca um de carta, explicitando a estrutura: cabeçalho, saudação, corpo da carta, despedida e assinatura. Segue dando a dica de que quando se escreve uma carta deve-se observar: data e local, destinatário, assunto, despedida e remetente. Além desses esclarecimentos, neste exemplo são fornecidas informações sobre o preenchimento dos dados do destinatário e do remetente no



(112)

Projetos em ação:

Projeto "Em nome da paz"

Que tal participar de uma campanha, incentivando a população a se desarmar?

Escolham, junto com o professor, qual a melhor proposta para ser desenvolvida pelo grupo, tomando como referência a realidade em que vivem.[...]

Segunda proposta:

Escrevam cartas para seus pais, vizinhos ou comunidade em geral, convencendo-os sobre a importância de se desarmarem. Chamem a atenção para os perigos de ter armas em casa. Façam-nos ver como é fundamental transmitir paz para viver em paz. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. II, p. 62-63)

(113)

Projeto de incentivo à escrita

Raquel, personagem do livro *A bolsa amarela*, texto 3, envia uma carta a alguém chamado André. Quem seria este personagem?

A quem geralmente contamos fatos de nossa vida?

Coloque-se no lugar de Raquel e escolha um destinatário para uma carta que você escreverá, contando alguma coisa sobre sua vida, suas aventuras, seus sentimentos. Pense: "Para quem desejo enviar essa carta?" Para um amigo da minha idade que já existe ou que eu gostaria que existisse? Para uma pessoa mais velha, por exemplo: um professor, um padre, um parente, os autores desse livro?

Escolhido o destinatário, agora é a sua vez de caprichar na escrita. Faça uma carta bem bonita e corrija-a, conforme a orientação do professor. Depois coloque-a num envelope. Preencha os dados de acordo com as normas do correio. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. II, p. 120-121)

(114)

Projeto em ação

Que tal preparar um recital de cartas de amor? Sua carta não poderá faltar neste evento. Por isso...

Escreva, agora, uma carta de amor. Escreva primeiramente tudo que vier ao pensamento. Depois organize as idéias, obedecendo a estrutura característica de uma carta.

Utilize do material estudado nesse capítulo e introduza (se desejar), no meio da carta, um poema. Você poderá ser mais direto ou mais subjetivo.

O importante é aproveitar o momento e, apaixonado ou não, criar expressando seus verdadeiros sentimentos e desejos.

Não esqueça, posteriormente, a verificação da grafia e da pontuação. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. IV, p. 26)

(115)

Projeto em ação

[...] Elaborem conclusões para serem divulgadas para toda comunidade. Para isso escolham a forma de divulgação de suas idéias. Vejam algumas sugestões:

- Redação de uma carta para ser enviada ao jornal da cidade ou bairro a fim de que ela seja publicadas neste veículo de comunicação. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. IV, p. 63, grifo nosso)

Pode-se observar, de uma forma geral, através dos exemplos apresentados, que os LDs das duas coleções ainda não abordam efetivamente os aspectos sócio-discursivos, o que implicaria considerar os diferentes “tipos” do gênero carta, bem ao contrário do que destacamos em Silva (apud BEZERRA, 2002), que argumenta que os gêneros do discurso cartas têm a mesma natureza estrutural, mas funções comunicativas variadas. Com exceção do exemplo 106 da *Coleção A*, que explicita dois tipos de carta (comercial e familiar), os outros exemplos não destacam os diferentes tipos de função discursiva (finalidade) que uma carta pode possuir, o que implica concepção de autoria, interlocutores, finalidade de interação e circulação social. Como vimos, não existem somente a carta familiar e a comercial, há a de emprego, reclamação, pedido, cumprimento, correção, opinião etc.

#### 4. 2. 3 Convite

O gênero convite encontra-se inserido nas mais diversas esferas sociais. Comparando-se as duas coleções analisadas, observa-se que somente a *Coleção B* apresenta esse gênero para a prática de produção textual escrita, bem como também descreve as “características” desse gênero, como veremos nos exemplos.

(116)

PROJETO EM AÇÃO [...]
   
Terceira Parte do projeto:

- Criação de um convite para ser distribuído aos convidados para o espetáculo.[...] (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. I, p. 73).

(117)

ATIVIDADE DE CRIAÇÃO
   
Vamos fazer um livro ? [...]

Depois de confeccionar os livros, é hora de fazer os convites para seus amigos, parentes e autoridades ligadas à escola. Observe o tipo de linguagem predominante em cada um desses grupos e utilize-a adequadamente.

Compare os exemplos a seguir:

TEXTO A

Olá, galera! No dia 24 desse mês, às 8 da noite, vamos detonar o maior agito na escola Pereira de Barros.

Eu e os manos da minha sala vamos autografar uns livros de poesia da hora.

Contamos com toda galera sangue bom do pedaço.

Valeu!

#### TEXTO B

Prezados senhores

No dia 24 deste mês, às 20 horas, os alunos das 7as. séries do noturno estarão autografando livros de poesias elaborados durante o ano.

Contamos com sua presença.

Atenciosamente. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. II, p. 118-119, grifo nosso)

#### REFLETINDO SOBRE OS TEXTOS

1. O que chamou a sua atenção nos textos?

2. Compare a linguagem dos textos e responda:

- Que diferenças há entre eles?

3. A quem se dirige cada um desses convites? (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. II, p.118-119)

RESPOSTAS da página exclusiva do livro do professor.

2. 3. No texto A, direcionado aos colegas de emissor da mensagem, a linguagem é coloquial, informal.

No texto B, dirigido a pais e pessoas da comunidade em geral, o texto é formal, escrito de acordo com as normas da língua-padrão. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. II, p. 119)

Esses direcionamentos propostos nas duas atividades em torno do convite mostram-se interessantes, mas, analisando-se as questões que seguiram o segundo exemplo, constata-se que a maior ênfase é com relação à linguagem, ao destinatário e aos aspectos “materiais” (suportes) do gênero. Na citação a seguir, os autores traçam outras características desse gênero, que vale destacar.

(118)

#### VOCÊ SABIA?

O que escrevemos e como escrevemos diz muito de nós mesmos. Desde a forma de apresentação, tipo de papel escolhido até o vocabulário empregado refletem o jeito de ser do seu autor. Da mesma forma, podemos descobrir as características do destinatário de uma mensagem pela maneira como ela foi elaborada. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. II, p. 119)

Para a produção textual escrita, na seqüência do exemplo anterior, é sugerida a seguinte atividade, que consegue ser interessante, pois se relaciona a uma atividade “efetiva” e “autêntica” de interação verbal.

(119)

Formem pequenos grupos e elaborem um convite para o evento, usando a linguagem de acordo com o público que o receberá. O melhor convite será escolhido como oficial do grupo e deverá ser reproduzido e distribuído a tempo de contar com a presença de todos os convidados nesse grande acontecimento. Caprichem também no visual! (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. II, p. 119)

#### 4. 2. 4 Diário

O gênero diário é tomado como objeto de ensino-aprendizagem da produção textual escrita pelas duas coleções analisadas. É importante destacar que se também temos um gênero biografia na esfera artística, o gênero apresentado nos LDs insere-se antes na esfera cotidiana.

##### a) Coleção A

A *Coleção A* prioriza efetivamente, para produção, o gênero diário. Entretanto, no primeiro exemplo a seguir, observa-se que a descrição do gênero encontra-se descontextualizado da realidade, do seu dimensionamento social.

(120)

Sugestão 1 – Uma página de diário

Conversando

1. Todos os dias acontecem coisas diferentes em nossa vida:

- recebemos elogios ou censuras;
- ficamos felizes ou infelizes;
- realizamos um desejo;
- vivemos uma experiência nova;
- assistimos a uma cena interessante;
- vemos alguma coisa diferente;
- pensamos em alguma coisa sobre a qual nunca tínhamos pensado;
- vemos a vida como um ato de coragem, esquecemos os outros e somos nós mesmos;
- sentimos ódio, raiva, pena, remorso... (PRATES, 1998, vol. I, p. 86)

A partir desse direcionamento, a autora sugere como leitura o texto “O tapa” e, na seqüência, solicita questões de interpretação, sendo que a quarta questão é:

(121)

4. Agora, registre essa sua experiência. O **diário** é seu. Crie o texto. (PRATES, 1998, vol. I, p. 87)

Como vimos, percebe-se que nas orientações para a produção textual escrita desse gênero não são exploradas as características sócio-discursivas, como, por exemplo, os diferentes “tipos” de diário: íntimo, de bordo etc.

### **b) Coleção B**

A *Coleção B*, por outro lado, faz referência a alguns aspectos sócio-discursivos do gênero diário, pois o contextualiza em um tempo social e discute sua função discursiva, com exceção do último exemplo apresentado na seção, que foge das características funcionais do gênero.

(122)

#### **ATIVIDADE DE CRIAÇÃO**

Que tal escrever uma página de diário? Siga as instruções a seguir. Coloque-se no lugar de uma das crianças das fotos analisadas no início do capítulo.

Pense nas respostas para as seguintes questões:

1. Como foi meu dia?
2. O que fiz hoje?
3. Como me senti?
4. Que pessoas encontrei? Como fui tratado? (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. I, p. 175)

Antes dessa atividade, os autores propõem para leitura o texto “Diário do menino trabalhador”. Na última questão da seção, referente à prática de leitura, os autores solicitam aos alunos que expliquem, com suas palavras, “O que é um diário? Para que ele serve? Quais são suas características?”. A resposta fornecida no Manual do Professor para essa questão é que o diário é um texto narrativo, geralmente curto, datado, escrito todo dia ou quase todo dia sobre assuntos

peçoais do dia-a-dia, como impressões confidenciais, desabafo considerações etc. A linguagem é informal e descontraída. Analisando a resposta constante no Manual do Professor, observa-se que apesar de apresentar algumas características discursivas, há um direcionamento de subordinação do gênero diário ao tipo (seqüência) textual narrativo. As outras atividades de produção textual de diário são as seguintes:

(123)

**ATIVIDADE DE CRIAÇÃO:**

Coloque-se no lugar de Ana Bogunovic e escreva uma página de diário. Imagine o dia em que a guerra de Kosovo acabou. Junte as informações que tem sobre a guerra da Iugoslávia com a sua imaginação e crie esse texto. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. II, p. 56)

(124)

**ATIVIDADE DE CRIAÇÃO**

Coloque-se no lugar do trabalhador retratado pela foto a seguir e escreva uma página de diário contando o seu dia. Divulgue sua redação, utilizando o mural da sala ou lendo-a para os colegas. E discuta com a classe sobre as principais idéias expressas nos textos. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. IV, p. 98)

Para finalizar, o maior "problema" encontrado nos exemplos destacados dessa coleção é que a abordagem desse gênero é subordinada aos tipos (seqüência) textuais.

#### **4. 3 Gêneros do discurso da esfera artística**

Com relação aos gêneros da esfera artística, os PCNs propõem para a prática de produção textual escrita o poema, o conto e a crônica. Comparando-se as duas coleções analisadas, observa-se que dentre esses gêneros, os priorizados efetivamente para a produção textual escrita são o conto e a crônica, que foram contemplados somente pela *Coleção A*. Quanto ao gênero crônica, lembramos que

em função dos critérios teóricos adotados e da análise das atividades propostas nos LDs, ele foi discutido na seção de análise dos gêneros da esfera jornalística.

Entretanto, as coleções abordam gêneros da esfera artística não contemplados pelos PCNs. Além dos gêneros crônica, conto e poema, são contemplados pelas coleções a biografia/autobiografia, a história em quadrinhos, a paródia, a música e o cântico, sendo que os dois últimos não são descritos por aparecerem muito pontualmente em todos os volumes analisados.

#### 4. 3. 1 Biografia/Autobiografia

Os gêneros biografia e/ou autobiografia são priorizados para a produção textual escrita pelas coleções. O *Novo dicionário da língua portuguesa* (1975, p. 207) descreve a biografia como uma “descrição ou história da vida de uma pessoa” e a autobiografia (1975, p. 165) como a “vida de um indivíduo escrita por ele mesmo”.

##### a) Coleção A

Os dois primeiros exemplos são atividades de prática de leitura, mas são importantes para analisar os direcionamentos dados para a produção textual.

(125)

##### AMPLIANDO HORIZONTES

Biografia e autobiografia

Falar de nós mesmos, de nosso **nome**, **apelido**, de nosso **exterior**, é importante.

A **biografia** (bio=vida; graphos=escrita), a escrita sobre a vida de uma pessoa, bem como a **autobiografia** (autos=de si mesmo), a escrita sobre si mesmo, fazem parte do conhecimento, da **identidade** da pessoa. (PRATES, 1998, vol. I, p. 40)

(126)

Biografia. S.f. Descrição da vida de uma pessoa.

Autobiografia. S. f. Vida de uma pessoa escrita por ela própria. (PRATES, 1998, vol. II, p. 57)

Observa-se que os conceitos apresentados nos dois volumes (Volume I e II) são idênticos. O segundo conceito do segundo volume encontra-se após o trecho do livro *Dias difíceis*, de Fanny Abramovich. A autora do LD estabelece a diferença entre biografia e autobiografia por meio de verbetes. O próximo exemplo é um recorte específico de prática de produção textual.

(127)

#### Sugestão 2 – Biografia

Biografia é a história da vida de uma pessoa.

Leia a biografia das crianças da favela da Rocinha, no Rio de Janeiro: [...] Observe os fatos sobrepostos na ilustração da próxima página e faça uma pequena biografia de um político que você conhece ou sobre quem leu no jornal ou em revista.

Dica: As informações a seguir poderão orientar você no desenvolvimento da biografia:

- nome;
- local de nascimento;
- descrição física e psicológica;
- profissão;
- filosofia de vida;
- atividade de lazer, gostos, preferências;
- atividades em favor da sociedade (dentro da sua profissão);
- que tipo de político é. (PRATES, 1998, vol. I, p.148)

Analisando os exemplos anteriormente destacados, com relação aos direcionamentos teóricos propostos, constata-se que são “idênticas” as características que são apresentadas nos diferentes volumes, não havendo um nível de aprofundamento dos conceitos nas diferentes séries. Além disso, as características da descrição do gênero têm relação apenas com a “forma” e a estrutura mas não com os aspectos sócio-discursivos, o que levaria à distinção, por exemplo, entre a biografia literária (romance biográfico) e a biografia científica. É a ausência dos elementos sócio-discursivos que faz com que diferentes gêneros, como o romance biográfico e a biografia científica possam ser tratados indistintamente nas práticas de produção textual. A atividade de produção textual

proposta tem pouca funcionalidade se considerarmos os aspectos discursivos. Por exemplo, em que lugar social circularia o texto produzido pelos alunos?

## b) Coleção B

Na *Coleção B*, encontram-se duas atividades para a produção textual escrita do gênero autobiografia. É solicitada a produção de uma “pequena autobiografia”.

(128)

### ATIVIDADE DE CRIAÇÃO:

[...] Que tal seguir os mesmos passos de Calvin e escrever sua autobiografia?

Escolha uma das propostas a seguir:

[...]

#### *Segunda sugestão:*

▪ Elabore um trabalho de recorte-colagem em uma cartolina, montando o seu auto-retrato. Use sua imaginação! Depois escreva uma pequena autobiografia a partir da atividade anterior. Sugestão de título: “Eu sou assim”. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. I, p. 17-18, grifo nosso)

(129)

### ATIVIDADE DE CRIAÇÃO

Vamos fazer um livro? [...]

1. Comece o trabalho, apresentando-se, fazendo uma pequena autobiografia. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. II, p.118)

Com esses exemplos percebe-se que dessa maneira a coleção não caracteriza o gênero, nem mesmo o que é realmente uma autobiografia, qual a sua relação com a biografia. Ela parte do pressuposto de que o professor e o aluno já conhecem esse gênero. Nesse contexto, a atividade de produção textual desse gênero não se torna efetivamente objeto de ensino-aprendizagem, somente de avaliação.

### 4. 3. 2 Conto

O gênero conto é priorizado somente na *Coleção A*. Por outro lado, a *Coleção B* apresenta as seções “Hora do conto” e “Conto aumenta um ponto”, mas elas são de prática de escuta, não de produção escrita. Segundo os autores, essas seções têm como objetivo contribuir para o desenvolvimento da capacidade do aluno de concentrar-se, de ouvir, de imaginar, de abstrair e apreciar um texto literário. Os PCNs sugerem esse gênero também para as práticas de produção textual escrita. Segundo Gotlib (1990), o conto não se refere somente ao acontecimento, pois não tem compromisso com o evento. Para o autor, no relato, copia-se; no conto, inventa-se.

(130)

#### PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Técnicas em redação

Sugestão 1 – Conto

O **conto** é um **episódio**, um **flagrante** ou **momento** da vida. É uma breve história na qual o volume dos fatos e a análise das personagens não são extensos. No conto é preciso observar:

- **Unidade de ação:** só uma situação importante centraliza e envolve as personagens. Trata-se de um conflito.
- **Unidade de tempo:** a história se passa em curto período de tempo.
- **Unidade de lugar:** o espaço no qual acontece o fato é sempre pequeno, restrito. Escolhido o assunto do conto, é preciso dar-lhe uma disposição coerente e interessante, para que o leitor esteja atento ao enredo até o **desfecho** esperado ou surpreendente.

(PRATES, 1998, vol. III, p. 68, grifo do autor)

(131)

#### ESTRUTURA DO TEXTO: CONHECER E USAR

Registrando

Você acabou de ler um **conto**, isto é, um **episódio**, um **fato**, um **flagrante** ou **momento** da vida. No caso, um fato da vida de Antônio, a personagem principal.

##### **Conto**

Todo **conto** apresenta uma história **curta**, **breve**, na qual os acontecimentos, os fatos não são muitos. Também a apresentação e análise das personagens não são muito extensas.

No conto nós vamos observar:

- **Unidade de ação:** Isto quer dizer que só uma situação importante centraliza e envolve as personagens. Trata-se de um **conflito**.

- **Unidade de tempo:** A história, no conto, sempre acontece num tempo **pequeno, curto**.
- **Unidade de lugar:** Também o lugar em que acontece o fato principal é sempre **pequeno, restrito**. O **desfecho**, quer dizer, o final da história, do conto, às vezes é esperado, outras, surpreendente (quando não-esperado, quando bem diferente do que imaginávamos).

(PRATES, 1998, vol. IV, p. 97, grifo do autor)

(132)

#### Sugestão 2 – Conto

Reveja a explicação sobre conto, dada na página 97.

Após escolher um dos títulos sugeridos, siga o roteiro para desenvolver seu trabalho:

- Embalando um sonho.
- O primeiro beijo.
- “E foram felizes e infelizes, alternadamente” (Guimarães Rosa)

#### Esquema

1. Pense na história que quer escrever.
2. Quando aconteceu? (unidade de tempo)
3. Onde aconteceu? (unidade de lugar)
4. Com quem aconteceu? (personagens)
5. Como aconteceu? (unidade de ação)
6. Conclusão. (desfecho)
7. Agora, você vai desenvolver com originalidade suas idéias. Não se esqueça de usar a linguagem adequada e de que o texto deve ter “conteúdo”. (PRATES, 1998, vol. IV, p. 104-105)

Observa-se, pelos exemplos abordados, que a coleção não fez referência aos diferentes tipos de contos, como, por exemplo, o conto maravilhoso e o popular. Somente no terceiro volume (p. 163), na seção “Ampliando Horizonte”, na unidade oito, a autora faz “alguma referência” ao conto popular:

(133)

#### AMPLIANDO HORIZONTES

[...] Conto de fadas

Nos contos, as fadas moram na floresta e também os silfos, duendes e outros gnomos que dançam nas noites de luar. É o cenário da maioria dos contos de Grimm e de Perrault. Babayaga, a feiticeira dos contos russos, mora no coração da floresta. (PRATES, 1998, vol. III, p. 163)

Analisando a citação (133), acredita-se que o enfoque não se deu com relação ao gênero conto em si, mas com a temática da unidade, que foi “Ecologia”. No entanto, poderia ter sido destacada a história (origem) do gênero. Gotlib (1990) distingue três momentos da história do conto: 1) a criação do conto, cuja

transmissão era oral; 2) seu registro por escrito e; 3) a criação do conto culto, quando ele já é criado na modalidade escrita.

Pode-se perceber que, de forma geral, o direcionamento teórico proposto na *Coleção A* é o mesmo nos dois primeiros exemplos, bem como a orientação para a produção textual nos dois exemplos. Esses exemplos foram retirados de volumes diferentes. Assim, constata-se que nessa coleção não há uma progressão para esse gênero, bem como percebe-se pouca preocupação quanto a seus aspectos sócio-discursivos.

Para Guimarães (2000), o gênero conto encontra-se profundamente ligado às origens histórico-culturais e circunstâncias sociais imediatas que envolvem as comunidades por onde circulam. Eles continuam ser interessantes porque podem passar uma enriquecedora visão de mundo, ao mesmo tempo regional e universal, histórica e atemporal, a seus ouvintes ou a seus leitores. Por essas razões, acredita-se que o conto deva fazer parte dos gêneros priorizados para a produção textual.

#### **4. 3. 3 História em quadrinhos**

Primeiramente, ressalta-se que o gênero história em quadrinhos foi difícil de ser agrupado em uma determinada esfera, pois ele não se situa “exclusivamente” na esfera artística ou na jornalística, no sentido estrito do termo. Por isso, tomou-se a decisão de incluí-lo na esfera artística, mesmo sabendo-se do problema que isso pode constituir se tomar como critério de delimitação o que, “de direito”, pertence ou não a essa esfera.

A história em quadrinhos usufrui grande popularidade e tem preferência entre os adolescentes, público-alvo a que se destina o LD. Mendonça (2002) destaca que

as histórias em quadrinhos são facilmente identificáveis, dada a peculiaridade dos quadros, dos desenhos e dos balões, mas revela-se um gênero tão complexo quanto os outros no que tange ao seu funcionamento. A autora situa as histórias em quadrinhos numa verdadeira “constelação” de gêneros, podendo englobar a caricatura, a charge, o cartum, as tiras e as próprias histórias em quadrinhos.

O *Novo manual da redação* (1992), da Folha de S. Paulo, define o cartum como um desenho humorístico que pode servir de ilustração para algum texto; a caricatura é como um desenho que acentua propositadamente características marcantes de um rosto, cujo desenho nem sempre é humorístico. Por outro lado, diz que a charge é um desenho humorístico de caráter político que não depende de texto verbal que o explique. A tira é definida como uma pequena história em quadrinhos, em geral composta por três ou quatro quadrinhos no sentido horizontal. O manual citado não apresenta uma definição para a história em quadrinhos.

#### a) Coleção A

Embora a *Coleção A* priorize a história em quadrinhos para a produção textual escrita, observa-se que foram traçados poucos direcionamentos com relação aos aspectos sócio-discursivos desse gênero.

(134)

##### Sugestão 2 – História em quadrinhos

1. Leia atentamente a história do Seninha
2. Observar a seqüência dos fatos: Quem? O quê? Como? Por quê? Quando? Onde? [...]
3. Vamos criar uma história em quadrinhos? Escolha o tema e faça um trabalho usando toda a sua criatividade. Terminando o trabalho, troque experiências com seus colegas. (PRATES, 1998, vol. I, p. 127-8, grifo nosso)

(135)

##### Sugestão 1 – Piadinha Musical

1. Observe os desenhos ao lado, interprete-os e conte a piadinha.

- (136) 2. Numa folha de sulfite, crie outra seqüência desenhos e escreva a piadinha. Terminada a tarefa, mostre-a à turma, contando-a com entonação para dar vida e graça a ela [...] (PRATES, 1998, vol. I, p. 224, grifo nosso).

Sugestão 1 – Humor

- (137) 1. Observe a seqüência das cenas: [...]  
2. Comente-as nos aspectos:  
a) qualidade do humor;  
b) o suspense criado.  
3. Crie uma seqüência de cenas, com muito humor.  
(PRATES, 1998, vol. II, p. 77-8, grifo nosso)

(138) Sugestão 3 – Brincando de inventar e contar histórias. [...] (PRATES, 1998, vol. II, p. 215)

Sugestão 2 – História em quadrinhos

- (139) Observando a seqüência dos fatos, crie uma história em que a palavra assuma a força da imagem. [...] (PRATES, 1998, vol. III, p. 31, grifo nosso)

Sugestão 2 – Quadrinhos

- (140) Observe a seqüência dos quadrinhos. Com criatividade, produza um texto a partir da seqüência dos desenhos, sugerindo um fato de humor. (PRATES, 1998, vol. III, p. 69, grifo nosso)

Sugestão 3 – Humor

- (141) 1. Observe, com muita atenção, as cenas em seqüência[...]. (PRATES, 1998, vol. III, p. 132, grifo nosso)

Sugestão 4 – Humor

Observando a seqüência dos desenhos, escreva um texto humorístico (PRATES, 1998, vol. IV, p. 31, grifo nosso).

No exemplo 137, parece que os quadros que são apresentados para a atividade de produção textual não são quadros de uma história em quadrinhos “real”, mas “fabricados” para a atividade, pois não há uma referência bibliográfica disponível. Outro detalhe é que não são dadas outras instruções, além das destacadas. Já no exemplo 139, observa-se que a atividade tem mais relação com a temática do capítulo (Unidade 3 - Família) do que com o gênero em questão. Nos exemplos 140 e 141, são muito genéricos os direcionamentos, pois é pedido ao

aluno para escrever um “texto humorístico”. Falta estabelecer, para o aluno, o elo entre o humor e a história em quadrinhos.

## b) Coleção B

A *Coleção B* destaca algumas características sócio-discursivas da história em quadrinhos, como veremos nos exemplos a seguir:

(142)

### HORA DA PESQUISA:

Busque respostas para a seguinte questão:

O que se pode fazer para acabar com o problema do lixo?

Entreviste pessoas e pesquise em livros, jornais e revistas sobre esse assunto. Conforme orientação do professor, organize a apresentação de suas idéias de forma interessante. A seguir, são dadas algumas sugestões:

1. Transforme o material de sua pesquisa em uma história em quadrinhos. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. I, p. 151, grifo nosso)

Esse exemplo não faz parte das atividades de produção textual em específico, mas da seção “Hora da pesquisa”, após uma pesquisa sobre o lixo, os alunos são solicitados a produzir uma história em quadrinhos. Ressalta-se que, nesse caso, a produção textual desse gênero também entra como pretexto para outra atividade, a produção de um material escrito de cunho “educativo”. Aliás, a história em quadrinhos é muitas vezes “utilizada” para campanhas educativas, funcionando como um gênero publicitário. Entretanto, nas páginas seguintes os autores dessa coleção abordam especificamente o gênero em questão.

(143)

### APRENDENDO MAIS SOBRE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

No século passado, jornais dos Estados Unidos começaram a publicar histórias ilustradas, que passaram a se chamar histórias em quadrinhos. Hoje os quadrinhos atraem leitores do mundo todo, com as mais variadas histórias ou em forma de pequenas vinhetas (tiras).

### TRABALHANDO A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS

Balões

Os balões englobam a fala e o pensamento das personagens.

No espaço de cada balão, normalmente colocado à direita da personagem que fala, escrevem-se diálogos, sons articulados, pensamentos, onomatopéias, metáforas.

Onomatopéias [...]

Metáforas[...]

Quando modificamos os diálogos da personagem, geralmente procuramos mudar o tipo dos balões e, às vezes, também a grafia. Há diferentes modelos de balões. Observe alguns, com seus dizeres: [...]

Nas histórias em quadrinhos, é importante:

1. identificar as personagens e caracterizá-las;
2. estabelecer quem será o protagonista, se ele será fixo ou mudará a cada quadrinho;
3. subdividir a história em cenas ou quadros, definindo gestos, diálogos, ambientes, e colocá-la em seqüência;
4. subdividir a estrutura e o comprimento. A história poderá ter muitos ou poucos quadros, muitos ou poucos episódios, episódios completos ou incompletos.
5. escolher a técnica (branco e preto ou colorido);
6. programar a paginação;
7. seguir uma certa unidade de trabalho;
8. respeitar a unidade cromática e a seqüência lógica.

#### QUADRINHOS HUMORISTICOS

Nem sempre, nos quadrinhos humorísticos, usa-se a palavra. Muitas vezes, basta olhar o quadro, e já sabemos do que se trata. Outras vezes, as palavras não são cômicas, mas os desenhos exprimem situações cômicas. [...] (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. I, p. 152-153)

Para a produção textual, os autores sugerem a seguinte atividade:

(144)

#### ATIVIDADE DE CRIAÇÃO

Que tal fazer uma história em quadrinhos? É difícil? Você só vai conseguir responder a essa questão, realizando a atividade. Mãos à obra!

Transforme a piada a seguir em uma história em quadrinhos: [...] (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. I, p. 154)

De uma forma geral, apesar de se observar uma boa descrição do gênero, observa-se que as atividades de produção textual do gênero são ainda limitadas. Ou elas servem como pretexto para outras atividades, ou tem-se a criação da história em quadrinhos a partir de outro gênero, a piada, por exemplo. Ressalta-se também que, de uma maneira geral, há vários casos que não foram destacados, pois são atividades de práticas de leitura, ou exemplos desse gênero que são usados para a apresentação e verificação de aspectos gramaticais. Com relação a isso, Neves (apud MENDONÇA 2002) destaca que a exploração de quadrinhos em LDs é pobre,

limitando-se, na maioria das vezes, sua utilização como pretexto para o exercício de metalinguagem. Isso confirma a tese de Mendonça (2002), de que as histórias em quadrinhos ainda não foram incorporadas ao elenco de textos com que a escola trabalha efetivamente.

#### 4. 3. 4 Paródia

Para Sá (1987), a paródia é um texto escrito em função de outro, cujo eixo ideológico precisa ser deslocado para que o leitor possa ver mais claramente a “verdade” que ficou escamoteada no primeiro texto. Esse gênero é priorizado para a produção textual escrita somente pela *Coleção B*.

(145)

Atividade de criação

Vamos mudar o sujeito e o objeto de alguns verbos, da Canção do Exílio a fim de construir uma paródia crítica. Pense nos temas ecologia e proteção ambiental e construa uma nova paródia crítica a esse respeito. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p.82, grifo nosso)

(146)

Projetos em ação

Que tal organizar um festival de paródias? Siga as orientações do professor e tenham muito sucesso. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p. 84, grifo nosso)

(147)

Terceira sugestão

Em grupo, montem uma paródia da canção a seguir, expressando suas idéias a respeito da fascinação que a televisão exerce sobre as pessoas. Lembre-se que toda paródia tem uma intenção crítica e, muitas vezes, um tom humorístico. Discutam qual o objetivo de vocês ao construir esse tipo de texto [...] (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. IV, p. 153-4, grifo nosso).

Baseando-se no conceito de Sá, percebe-se que nesses exemplos de atividades de produção textual os aspectos sócio-discursivos não foram priorizados. No exemplo (145), tem-se a sensação de que a atividade entra como meio para a

verificação de estudos gramaticais (“Vamos mudar o sujeito e o objeto de alguns verbos [...]”). Também falta um trabalho mais sistemático sobre o gênero, que parece ser considerado, pelo autor do LD, como já-conhecido do aluno. Por último, a paródia é tratada mais do ponto de vista da forma do que do seu funcionamento.

#### 4.3.5 Poema

O gênero poema é priorizado para a produção textual escrita pelas duas coleções, ostentando um número significativo de atividades. Alves (2002, p. 62), analisando as atividades propostas em LDs, acredita que, de uma forma geral, “os poemas ainda não foram vistos como um *valor em si*”, pois enquanto não se compreender que a poesia tem um valor e que não se trata apenas de um joguinho ingênuo com palavras, o poema continuará a ser tratado como um gênero menos apreciado no espaço escolar.

O tratamento dado a esse gênero pelos LDs selecionados compara-se ao que Alves (2002) já constatou, ou seja, que as atividades de produção textual com o poema estão ligadas às temáticas do livro, aos aspectos gramaticais e lingüísticos e à forma com que o poema se estrutura. Gebara (1997) destaca que esse tipo de exercício leva a um afastamento e muitas vezes a uma banalização do poema, pois ele é encarado como um passatempo, ou como texto sem maior elaboração, pois nenhum dos elementos da sua dimensão estética é desvendado. De uma forma geral, as atividades de produção textual escrita, nas duas coleções são tratadas de forma descontextualizada. Assim, esses direcionamentos não contribuem para a percepção dos aspectos sócio-discursivos que envolvem os poemas e seu lugar dentro da literatura e da sociedade como um todo.

### a) Coleção A

Como comentado, a *Coleção A* prioriza o poema para a produção textual.

(148)

Sugestão 1 – A poesia brinca com imagens.  
À vista da ilustração, deixe sua imaginação fluir. [...] (PRATES, 1998, vol. I, p. 202).

(149)

Sugestão 1 – Desenvolvendo um poema [...] Use rima ou versos livres; inspire-se nas leituras e ilustrações, nas mensagens e conclusões, e trabalhe um bom texto em versos. (PRATES, 1998, vol. II, p. 49).

Essa coleção apresenta uma unidade temática, “A prosa e a poesia”, que trabalha mais especificamente com o poema; mas também podem ser encontradas atividades com o gênero poema em outras unidades.

### b) Coleção B

A *Coleção B* também trabalha com o poema nas atividades de produção textual, mas não apresenta uma unidade específica para ele.

(150)

Atividade de criação  
Dizem que a primeira vez a gente nunca esquece [...] Represente os sentimentos, as emoções desse dia, caso tenham ocorrido, por meio de um desenho e /ou palavras organizadas na forma de poema ou de prosa. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. II, p. 32).

(151)

Projetos em ação  
Você analisou, neste capítulo, uma série de recursos da linguagem poética, que tal colocá-los em prática, construindo seus próprios poemas [...] (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. IV, p. 153-4).

Primeiramente, salienta-se que as duas coleções têm outras atividades de produção textual que propõem a produção do poema, mas que não foram destacadas, pois pode-se perceber, já a partir desses exemplos que foram apresentados, que podemos concordar com Alves (2002) sobre a vinculação do poema a atividades ligadas às unidades temáticas. A mesma autora salienta que os problemas detectados nos LDs não invalidam, de forma alguma, sua utilização em sala de aula. Entretanto, destaca que se os autores dos LDs levassem em conta a dimensão estética e não apenas meramente a técnica, o trabalho seria ainda mais bem-vindo, principalmente em um país em que milhares de crianças e jovens têm acesso à poesia apenas através dos LDs.

#### **4. 4 Gêneros do discurso da esfera da publicidade**

Alguns gêneros da esfera da publicidade são priorizados para as práticas de produção textual escrita em ambas as coleções, mas vale destacar que sempre que se trata de publicidade o gênero típico é a propaganda. Para Sampaio (2000), o mercado de propaganda no Brasil ocupa o 7º. lugar no *ranking* mundial, e o sistema de propaganda no Brasil se organiza a partir de uma série de instituições e atores individuais que participam dos processos de planejamento, criação, produção, veiculação e avaliação da propaganda.

##### **4. 4. 1 Propaganda**

Segundo o *Ofício de professor* (volume 4, 2002), a análise e o estudo das propagandas ajudam os alunos a desenvolver o senso crítico e a educar seu olhar.

Por esses motivos, é interessante que a propaganda seja estudada e ensinada na escola não como produto isolado, mas como um produto cultural que circula por todos os ambientes da sociedade urbana de nosso tempo, numa rede cujos fios se reforçam uns nos outros. Com relação à esfera da publicidade, os PCNs sugerem o gênero propaganda somente para as atividades de práticas de leitura. Entretanto, nos LDs, podemos encontrar propostas de produção com esse gênero, como veremos a seguir.

### a) Coleção A

A *Coleção A* prioriza efetivamente o gênero propaganda para a produção textual escrita

(152)

#### Sugestão 2 – Propaganda

A **propaganda**, normalmente, é feita para anunciar a venda de algum produto ou serviço.

Na propaganda existem:

**Slogan:** frase curta, chamativa, que destaca as qualidades do produto ou serviço.

**Texto:** é feito para convencer o leitor ou espectador da importância do produto ou serviço.

**Ilustração:** foto, desenho, gravura ou filme que acompanha o texto e realça o produto ou serviço.

A propaganda pode ser feita através de jornal, revista, rádio, televisão, placas publicitárias, etc. Veja: [...]

Observe as duas propagandas e responda:

a) Elas têm alguma coisa em comum?

b) Qual o slogan de cada uma delas?

c) *Leia o texto de cada uma, compare-os e conclua.*

d) As ilustrações são condizentes com os textos?

e) Qual das duas propagandas lhe agrada mais? Justifique sua escolha. (PRATES, 1998, vol. II, p. 147-148, grifo do autor)

(153)

#### Sugestão 1 – Criar uma propaganda

Anúncio - Propaganda

O **anúncio** é um pequeno texto que informa necessidades, sentimentos, interesses em negócios. (Exs.: compro, vendo, troco...)

A **propaganda**, normalmente, é feita para anunciar a venda de algum produto ou divulgar algum evento.

Na propaganda existe:

- **slogan:** frase curta, chamativa, que destaca as qualidades do produto ou do evento;
- **texto:** é feito para convencer o leitor ou espectador da importância do produto ou do evento;
- **ilustração:** foto, desenho ou gravura que acompanha o texto e realça o produto ou evento

O anúncio e a propaganda podem ser feitos através de jornais, revistas, rádios, televisão, etc. Veja: [...]

Agora, escolha um produto e crie uma propaganda inteligente, capaz de convencer o telespectador! (PRATES, 1998, vol. II, p. 280-281, grifo nosso).

Analisando os exemplos destacados, percebe-se que no mesmo volume, no segundo, as características descritas do gênero são “idênticas”, não havendo uma progressão. O primeiro exemplo não é efetivamente de produção textual escrita, pois somente sugere perguntas a respeito das propagandas. No segundo exemplo, observa-se um direcionamento amplo, pois se solicita a criação de uma “propaganda” apenas.

## b) Coleção B

De uma forma geral, a *Coleção B* prioriza o gênero propaganda para as atividades de prática de produção textual. Entretanto, analisando-se os exemplos destacados, não se sabe exatamente qual o gênero da esfera da publicidade priorizado. A coleção não apresenta uma definição concreta do que é o gênero propaganda, pois o termo “propaganda” é usado como sinônimo de agrupamento de vários gêneros em alguns exemplos.

(154)

Atividade de criação coletiva [...]

Parte II

Elaborem uma embalagem para o seu novo remédio. [...]

Parte III

Inventem uma propaganda para sua nova embalagem e novo remédio. Não deixem de ilustrá-la. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. II, p.165, grifo nosso)

(155)

Projetos em ação [...]

**Proposta II: “Lugar de lixo é no lixo”**

Façam cartazes, pequenos textos de orientação para seus colegas no sentido de ajudá-los a se conscientizarem de que o lixo precisa ser depositado nos lugares destinados a ele. Inventem uma campanha publicitária. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. I, p.49, grifo nosso)

(156)

Atividade de criação coletiva

Leia o texto a seguir: [...]

Imaginem que o pai de Biloca (personagem do texto) comprou a blusa influenciado por uma propaganda que ele viu em revistas e outdoors. Imaginem ainda que os autores desse texto publicitário foram vocês.

Inventem a propaganda, associando o texto a imagens que poderão ser desenhadas ou recortadas de revistas ou jornais.

Ao elaborar o texto, não se esqueçam de seguir um roteiro. Usem as mesmas perguntas que serviram de orientação na atividade coletiva anterior. Acrescentem, se desejarem, mais algumas questões trabalhadas neste capítulo e finalizem sua propaganda de forma a dar sentido a todos os elementos que a compõem. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. III, p.127, grifo nosso)

(157)

Projetos em ação [...]

Estratégias de desenvolvimento:

As informações e opiniões, os argumentos poderiam ser divulgados por meio de propagandas, criação de logotipos, folhetos informativos, de preferência feitos com papéis reciclados, que poderiam ser divulgados em jornais murais, impresso ou telejornais ou mesmo no rádio. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. III, p.147)

Como vimos, com exceção do primeiro exemplo, não se sabe qual o gênero priorizado para a produção, pois no segundo exemplo solicita-se para a produção textual uma “campanha publicitária”; no segundo, percebe-se que a solicitação da propaganda foi generalizada com a proposta “texto publicitário”; e no terceiro exemplo, são propostos outros gêneros junto com a propaganda.

De uma forma geral, as coleções analisadas não apresentam uma definição dos vários gêneros da esfera da publicidade, bem como não destacam os aspectos sócio-discursivos que envolvem esses gêneros, como, por exemplo, o seu suporte midiológico a sua finalidade sócio-discursiva como acontece com o próximo gênero.

#### 4. 4. 2 Cartaz

O gênero cartaz pode estar agrupado também na esfera escolar, dependendo do seu objetivo, pois a escola também tem “propagandas” de suas atividades, como confirmamos nos próximos exemplos. Esse gênero é priorizado para a produção textual escrita pelas duas coleções.

##### a) Coleção A

Na *Coleção A*, o gênero cartaz é sugerido para a produção textual a partir de foto.

(158)

##### Sugestão 3 – Cartaz

Cartaz: Anúncio ou aviso de grande formato, próprio para afixação em ambientes amplos ou ao ar livre, e, também, em corredores e salas de aula. [...] Sugestão: A partir da observação atenta da foto da tela “A árvore”, de Pinky Wainer (uma caixinha de memórias, com muitos enfeites pouco comuns e emblemáticos), organize um belo cartaz, no qual a força das palavras retratará a mensagem da referida tela. (PRATES, 1998, Vol. II, p.189).

Como se pode perceber, essa atividade de produção textual destacada não tem efetivamente por objetivo “fazer propaganda” de alguma atividade ou objeto, pois a solicitação de sua produção é simplesmente feita a partir de uma foto e outra observação a ser feita é com relação a definição de cartaz que parece incoerente, pois não é o anúncio nem o aviso que tem o grande formato, mas o “veículo”, ou melhor, o material que o suporta.

## b) Coleção B

Comparando as duas coleções, percebe-se que a *Coleção B* apresenta várias propostas de atividades de produção textual escrita com esse gênero.

(159)

Atividade de criação coletiva

Primeira sugestão:

Construa, em conjunto com alguns colegas, um cartaz, escrevendo nele as palavras que acharam interessantes no exercício anterior e a regra de acentuação estudada. Depois façam uma ilustração tornando-o mais agradável aos olhos. Então, prendam-no no lugar indicado pelo professor. Dessa forma, você e seus colegas poderão, por algum tempo, consultar a regra e colocá-la em prática com mais facilidade. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. I, p.139, grifo nosso)

(160)

Proposta de atividade coletiva

Primeira parte:

Faça cartazes, em pequenos grupos, com as palavras que apresentaram dificuldades ortográficas surgidas nos textos estudados ou em suas redações. Ilustre estes materiais com fotos e desenhos que lembrem as palavras. Escrevam esses termos com letra de tamanho suficiente para ser lida por qualquer aluno, em qualquer carteira da sala de aula. [...]

Segunda parte:

Copie em seu caderno as palavras [...] monte um jogo com elas [...] Jogo da forca [...] Jogo da velha [...] Quebra-cabeça [...] (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. II, p.25, grifo nosso).

(161)

Atividade de criação coletiva [...]

Reúnam-se em grupos e façam cartazes de divulgação dos direitos das crianças e adolescentes. Reescrevam as leis com suas próprias palavras e ilustrem-nas se desejarem. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. I, p.172, grifo nosso)

Analisando as propostas de produção textual do gênero cartaz, percebe-se que os dois primeiros são solicitados para “exposição” dos assuntos estudados (gramática). Já os dois últimos exemplos têm relação com a temática da unidade do LD.

(162)

Projeto “A natureza é da gente”

Em grupo, elaborem folhetos, cartazes, conscientizando a população sobre os problemas ambientais do planeta Terra, dando dicas de como cuidar melhor do ambiente.

Lembrem-se das características de um folheto, de um cartaz publicitário:

- Informativo e persuasivo. Procura prender a atenção do leitor a fim de influenciar os comportamentos e pensamentos dele.
- Utilização de um título, geralmente chamado de slogan. Ele sempre aparece destacado dentro do texto a fim de atrair a atenção do leitor.
- Emprego da linguagem não-verbal, como imagens, cores, dando novos sentidos às palavras.
- Linguagem adequada ao tipo de público ao qual se dirige o cartaz.
- Texto curto, visando a uma leitura rápida.

Veja o exemplo [...]

Depois de elaborar o cartaz, divulgue-o na escola, colocando-o num mural. Se tiverem feito folhetos, tentem reproduzi-los o máximo possível e distribuam-nos em sua comunidade, incentivando, assim, a busca de soluções para os problemas ambientais. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. I, p.161-2, grifo nosso)

(163)

#### PROJETOS EM AÇÃO[...]

Terceira sugestão

Crie, juntamente com seus colegas, uma campanha, alertando a comunidade sobre os riscos da automedicação e sobre a necessidade de ler a bula de um remédio. Façam cartazes, panfletos publicitários divulgando estes perigos. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. II, p.166, grifo nosso)

Esses dois últimos exemplos diferenciam-se dos anteriores, pois os autores solicitam para a produção textual escrita o gênero cartaz, mas com ênfase na publicidade. É um caso de exploração efetiva do gênero na atividade de escritura.

#### 4. 4. 3 Resenha

Primeiramente, vale destacar que somente a *Coleção B* prioriza esse gênero para a produção textual escrita. Embora os autores nomeiem o gênero explorado como “resenha”, que pertence à esfera jornalística ou científica, o que se tem no caso destacado é o gênero sinopse (ou 4<sup>a</sup>. capa), que pertence à esfera da publicidade. Para Cristóvão (2002), o termo mais usado para nomear esse gênero é o de contracapa; o termo *quarta capa* foi sugerido por profissionais da área editorial.

Reuter (apud Cristóvão 2002) justifica a utilidade de ensino desse gênero pelos seguintes motivos: a possibilidade que ele daria para a exploração de conceitos culturais, a forma de articulação do texto, a sua função de guia dos leitores e o seu significado.

(164)

**ATIVIDADE DE CRIAÇÃO:**

Observe agora, com bastante atenção as capas dos livros a seguir. Imagine o assunto de cada um deles a partir dessa observação. Coloque-se no lugar do autor de um catálogo de livros. Escreva um pequeno parágrafo, na forma de uma resenha, inventando a história, as personagens, o lugar e o tempo em que os fatos acontecem. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. II, p. 117, grifo nosso)

Na página anterior ao exemplo, na seção “De olho em outros textos”, os autores apresentam três capas de livros (capas com resenha) e caracterizam o gênero com o seguinte direcionamento: “a finalidade deste tipo de texto é fornecer pequenos resumos das obras publicadas por uma editora. Estes resumos são chamados de resenhas”.

Analisando esse direcionamento com a prática de produção textual proposta, percebe-se que é sugerido “inventar a história” a partir de capas de livros reais. Entretanto, a atividade não propõe ao aluno a leitura dos livros que são objeto da resenha (sinopse) e não desperta o interesse dos alunos pela literatura, bem como não ajuda a desenvolver seu senso crítico (qual a finalidade da resenha? A avaliação do livro leva em conta a qualidade do trabalho ou a potencialidade de venda do produto?). Por último, a “autenticidade” da atividade é questionável, pois na prática discursiva efetiva dos gêneros a leitura do livro a ser analisado é condição fundamental para a realização da tarefa.

## 4. 5 Gêneros do discurso da esfera escolar

No agrupamento proposto pelos PCNs não encontramos a esfera escolar em específico, mas encontramos gêneros, como o seminário e o resumo, que são contemplados pela esfera nomeada de divulgação científica. Analisando os LDs selecionados, percebe-se que dos gêneros que integram a esfera escolar somente o resumo é contemplado para as atividades de produção textual escrita.

### 4. 5. 1 Resumo

Machado (2002, p. 138) comenta que atualmente poucos estudos têm-se dedicado ao gênero resumo, que continua sendo de primeiríssima necessidade no campo didático. Machado afirma que o gênero resumo, embora pouco explorado, “é de primeira necessidade”. Contrariando essa afirmação, apresentamos os exemplos a seguir. O primeiro não faz parte especificamente de atividade de produção textual, mas foi importante destacar pelos direcionamentos teóricos propostos.

Comparando as duas coleções, observamos que somente a *Coleção A* prioriza efetivamente a produção textual do gênero resumo. Marcuschi (2002b) observa que uma das atividades mais praticadas no dia-a-dia é a produção desse gênero, mesmo que não seja feito na forma de um resumo em todas as suas características. O autor observa também que apesar de a produção de resumos ser uma das atividades mais comum na escola e na vida diária, a escola quase nunca treina as “técnicas” de elaboração do resumo.

### a) Coleção A

A *Coleção A* prioriza o gênero resumo para a produção textual, mas subordina-o ao tipo (seqüência) textual narração.

(165)

Estrutura dos textos: conhecer e usar  
Espaço [...] Tempo [...] Personagens [...]

#### Resumo

Resumir é retirar do texto apenas as idéias principais, narrando com poucas palavras.

Qual das idéias abaixo constitui o melhor resumo? Leia as duas opções, posicione-se e diga o porquê de sua escolha. [...] (PRATES, 1998, vol. I, p. 94-5, grifo nosso)

(166)

1. Resuma o que você acabou de ler sobre a origem das árvores. (PRATES, 1998, vol. III, p. 164)

(167)

Sugestão – Resumo a partir de texto jornalístico e ilustração

A partir de jornais e revistas do cotidiano faça um resumo sobre [...] (PRATES, 1998, vol. III, p. 255).

No primeiro exemplo, como já se destacou, a autora subordina o gênero ao tipo narração e também não propõe efetivamente a sua produção textual, pois solicita a escolha do melhor resumo. Por outro lado, no segundo e no terceiro exemplo, a autora não apresenta nenhuma orientação teórica, somente sugere a produção textual desse gênero.

### b) Coleção B

A *Coleção B* aborda as características da estrutura do gênero resumo e do gênero esquema, entretanto, não é solicitada a produção textual de um resumo, pelo contrário, a partir de um resumo dado sugere-se a “recriação” do texto que serviu de base para a elaboração do resumo apresentado.

(168)

**APRENDENDO A ELABORAR UM ESQUEMA...**

1. Releia atentamente o texto "Cedo ou tarde demais?" e anote no seu caderno as idéias principais.
2. Separe, por tópicos, essas idéias básicas.
3. Ordene as idéias de forma a fazer uma relação clara entre elas.

Esquema é a representação de idéias fundamentais de um texto, dispostas de forma a serem percebidas à primeira vista. Essa técnica facilita a memorização e a revisão estudada.

**APRENDENDO A ELABORAR UM RESUMO**

Resumo é uma forma abreviada de expor o conteúdo de um texto sem suprimir nenhuma das idéias fundamentais.

Os passos são:

- a) sublinhar e esquematizar as idéias principais;
- b) relacionar as orações que respondam às questões chaves de cada parágrafo;
- c) expressar, com suas palavras, as questões contidas nas orações.

1. Os textos lidos já estão apresentados em forma de resumo. Você pode fazer o caminho inverso, ou seja, criar detalhes, exemplos, ampliar as informações ou expressar suas opiniões pessoais. Escolha um dos textos e elabore.

2. Você consegue resumir ainda mais algum desses textos? Tente fazê-lo e veja a diferença. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. IV, p. 28)

Com relação ao gênero discursivo resumo, vale destacar que Machado (2002) salienta em seu artigo que o ensino de resumos *stricto sensu* deve ser visto como o ensino de um gênero e, como tal, relacionado a uma situação concreta de comunicação, o que, implica, para seu enfoque didático, a especificação clara dessa situação. No entanto, nas atividades propostas observa-se que esse direcionamento não é explorado.

De uma forma geral, analisando os gêneros do discurso priorizados para as atividades de produção textual escrita nos LDs selecionados, observa-se que existe uma relativa variedade de gêneros do discurso, pertencentes a diversas esferas. Como vimos, os gêneros do discurso priorizados para a produção textual escrita da esfera dos negócios/administração e do cotidiano foram: bilhete, carta, diário, convite, cardápio, cheque e currículo; da esfera jornalística: crônica, entrevista, legenda e notícia; da esfera artística: biografia, conto, história em quadrinhos,

paródia, poema, música e cântico; da esfera da publicidade: propaganda, resenha e cartaz; da esfera escolar foi somente o resumo.

Diante dos numerosos exemplos coletados e analisados, esperava-se que o trabalho efetivo com o gênero fosse considerável, mas não é o que refletem os dados. Pôde-se perceber com a análise que o LD parece ainda não ter encontrado maneiras de incorporar a noção de gênero nas atividades propostas para as práticas de produção textual escrita.

De uma forma geral, analisando os exemplos destacados neste capítulo, observa-se que os gêneros do discurso não são ainda explorados adequadamente, pois as atividades propostas para a produção textual escrita são pouco produtivas e não sugerem ações, não apresentam orientações muito claras de como trabalhar os gêneros dentro da proposta sócio-discursiva. A partir disso, acredita-se que os LDs além de não conseguirem propor uma definição clara dos gêneros também não apresentam um trabalho de produção textual que tenha efetivamente os gêneros como objeto de ensino, pois não levam em conta os elementos da sua dimensão social, como, por exemplo, autor, interlocutor, finalidade da interação, lugar e momento da produção.

A produção textual escrita, na maior parte das atividades propostas, adequou-se (somente) ao suposto tema da unidade, e não aos gêneros, mesmo os LDs fazendo questão de destacar a sua adequação às novas orientações teórico-metodológicas, como se pôde observar na menção encontrada na capa de ambos os LDs: "PNLD-2002". A partir disso, observa-se que para atender as recomendações dos PCNs de possibilitar a compreensão crítica dos vários gêneros do discurso é preciso ir além da simples apresentação dos gêneros (uma notícia, uma carta, um bilhete). É preciso considerar as funções sócio-discursivas

desempenhadas pelos diferentes gêneros nas diversas esferas sociais e os vários (recursos) lingüístico-textuais que os sustentam.

## CONCLUSÃO

Para o processo de análise da configuração da noção de gênero do discurso nas atividades propostas para as práticas de produção textual escrita no LD, partiu-se, primeiramente, para o MP, a fim de analisar os pressupostos teórico-metodológicos propostos pelos autores das coleções selecionadas para essas práticas. Lembramos que as coleções selecionadas foram *Encontro & reencontro em língua portuguesa* (PRATES, 1998) e *Tecendo textos: ensino de língua portuguesa através de projetos* (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999), nomeadas de *Coleção A* e *Coleção B*.

A concepção de língua no MP da *Coleção B* preocupa-se com as práticas discursivas e com a interação social. Assim, observa-se um redimensionamento da noção de língua, que passa a ser vista não como código, mas como interlocução. Por outro lado, o MP da *Coleção A* não apresenta o mesmo direcionamento, pois para as propostas de atividades de produção textual sugere a fragmentação da língua em estratos, subdividindo em frase, pontuação e expressão criativa. Com relação à noção de gênero discursivo no MP, em ambas as coleções constata-se a necessidade de uma definição teórica clara, que leve em conta o seu contexto social, bem como orientações mais efetivas de como trabalhar os gêneros nas atividades de produção textual escrita. Em resumo, os MPs deveriam conter mais informações e esclarecimentos a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos, das práticas de produção textual escrita e, principalmente, do trabalho com os gêneros do discurso, pois tal como foram apresentadas as informações nesses manuais, elas não fornecem subsídios suficientes para trabalhar com o LD da maneira mais adequada.

Para atingir o objetivo proposto nessa dissertação e entendermos melhor o lugar que os gêneros do discurso ocupam nos LDs, ou mais especificamente, no processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita, necessitou-se realizar também uma análise das atividades de práticas de leitura, pois se acredita que exista uma relação inextricável entre as práticas de leitura e as de produção

textual. Analisando os textos apresentados para as atividades de práticas de leitura, em ambas as coleções, de uma forma geral, percebeu-se que não são apresentados somente textos literários, mas textos que circulam em várias esferas sociais. Também, de uma forma geral, são textos predominantemente autênticos, não escritos somente com finalidades de ensino-aprendizagem de aspectos gramaticais.

Comparando-se as duas coleções selecionadas, com relação aos gêneros do discurso apresentados para as práticas de leitura e/ou produção textual, o que pôde-se perceber a partir do nosso conhecimento de mundo e da referência bibliográfica apresentada após cada texto apresentado no LD, foi que a *Coleção B* apresenta uma maior variedade de gêneros do discurso propostos para estas práticas, apresentando gêneros diversos da *Coleção A*, como, por exemplo, carteira de identidade, “redação” de aluno, estatuto da criança e do adolescente, receita de cozinha, bula de remédio, artigo, cheque, conta de água, curriculum vitae, cordel. De uma forma geral, fazem parte de ambas as coleções os gêneros do discurso carta, bilhete, história em quadrinhos, lenda, fábula, conto, crônica, peça de teatro, propaganda, piada, anúncio, notícia, reportagem, classificado, biografia, entrevista, convite, etc.

Com relação a essa significativa variedade de gêneros do discurso encontrada nos LDs analisados, acredita-se que exista uma influência, direta ou indiretamente, dos novos direcionamentos para o ensino-aprendizagem da língua materna propostos nos PCNs. Esses documentos procuram garantir o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania e, com isso, possibilitar a compreensão crítica dos vários gêneros do discurso com que os cidadãos lidam no cotidiano.

Entretanto, mesmo constatando esse aspecto positivo dos LDs, o de apresentar um número variado de gêneros que circulam na sociedade, percebe-se que nas atividades de produção textual (e leitura também) nem todas as práticas giram em torno dos gêneros do discurso, bem como nem todos os gêneros apresentados para as atividades de leitura são objetos de ensino-aprendizagem para as atividades de produção textual escrita. Analisando as atividades propostas para as práticas de leitura, identifica-se duas outras formas de direcionamentos. Um dos outros direcionamentos encontrados que norteiam as atividades propostas para a prática de leitura é o trabalho a partir do estabelecimento de uso de generalizações, ou seja, o uso de denominações gerais para se referir ao texto, ao

seu gênero e para a proposição das atividades, como “texto” e “história”. O outro tipo de direcionamento encontrado, que também tem uma frequência constante, é a proposta de atividades de leitura centradas nos tipos (seqüências) textuais, que são narração, descrição e dissertação. Nenhum desses direcionamentos é remetido a um determinado gênero do discurso ou aos gêneros de uma forma geral.

O maior problema encontrado no direcionamento das atividades de práticas de leitura voltadas para os gêneros (e que também pode ser observado nos outros direcionamentos propostos) está, em grande parte, nas questões que direcionam essas atividades, pois são ainda superficiais, isto é, propõem uma leitura de reconhecimento do gênero e do sentido do texto. A leitura fica na “superfície” do gênero do discurso. Percebe-se também que o conjunto das questões que são propostas pelo LD, para as atividades de prática de leitura não levam o aluno-leitor a estabelecer e reconstruir as situações sócio-discursivas de cada gênero e não o auxiliam a uma melhor compreensão de cada gênero e de sua realidade e, muito menos, a um desenvolvimento da capacidade lingüístico-discursiva e do gosto pela literatura e por leituras mais “exigentes”. Com relação à análise feita das atividades de práticas de leitura, pode-se dizer que elas ainda não garantem o gênero como objeto de ensino-aprendizagem da leitura, pois não conseguem articular propostas que saiam efetivamente da perspectiva de decodificação do texto e abordem o gênero como “horizonte de expectativas” para o interlocutor.

Os direcionamentos que são encontrados nas práticas de leitura, de um modo geral, também são encontrados nas práticas de produção textual. Assim sendo, vê-se que essas práticas também não são realizadas especificamente em torno dos gêneros do discurso, pois também se encontram atividades de produção textual escrita que são centradas naquilo que aqui definimos como “denominações gerais” e “tipos” (seqüências) textuais.

O direcionamento das atividades de produção textual escrita centrado em generalizações foi encontrado nas duas coleções selecionadas, pois em várias atividades é solicitada para a produção textual escrita simplesmente a produção de um “texto”, de “história”, sem alguma orientação a respeito do gênero no qual se deve verter o texto. A adoção de propostas de atividades centradas nos tipos (seqüências) textuais também foi encontrada em ambas as coleções.

Além dos direcionamentos metodológicos propostos a partir de “generalizações” e de tipos textuais, encontraram-se propostas de atividades de

produção textual escrita centradas nos gêneros do discurso. A partir das esferas sociais, os gêneros priorizados para a produção textual escrita da esfera dos negócios/administração e do cotidiano são: bilhete, carta, convite, cardápio, cheque e currículo; da esfera jornalística: crônica, entrevista, legenda e notícia; da esfera artística: biografia, conto, diário, história em quadrinhos, paródia, poema, música e cântico; da esfera da publicidade: propaganda, cartaz e resenha; da esfera escolar somente o resumo foi contemplado.

Para finalizar, observou-se que a preocupação dos autores das coleções analisadas é destacar um número variado de textos e gêneros que circulam na sociedade. Diante desses vastos exemplos de gêneros que foram abordados, muitos dos quais indicados pelos LDs para a produção textual escrita, esperava-se que essa variedade desse conta do trabalho com os gêneros. Entretanto, a apresentação de uma variedade de gêneros não é condição suficiente, pois, a partir da análise dos encaminhamentos metodológicos propostos pelas coleções, percebe-se que os gêneros ainda não são explorados adequadamente, uma vez que a ênfase dada pelos LDs para o trabalho com os gêneros é em torno dos aspectos lingüísticos e não da sua dimensão social, ou seja, a dimensão extra-verbal. Dada a natureza da constituição dos gêneros do discurso à luz da teoria bakhtiniana, percebe-se ainda que os LDs não apresentam uma definição clara de vários gêneros do discurso priorizados.

Acredita-se que em um trabalho de produção textual escrita que tem como objeto de ensino-aprendizagem os gêneros do discurso é preciso contemplar as funções sócio-discursivas desempenhadas pelos diferentes gêneros e, a partir daí, os vários recursos lingüístico-textuais que os sustentam e os caracterizam, em maior ou menor grau.

Por fim, salienta-se que esse trabalho não pretende servir de generalização do universo que representa e nem objetiva esgotar os estudos sobre a produção textual escrita centrada nos gêneros. A partir disso que foi visto, ficam questionamentos à espera de outras pesquisas, como, por exemplo: esses direcionamentos descritos são encontrados em outros LDs? Nos outros LDs, existem outros gêneros que são priorizados para as práticas de produção textual escrita? Quais são? Como são as suas orientações teórico-metodológicas? Apresentam um trabalho que contempla a dimensão social dos gêneros?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C. M. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática do ensino superior. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 127- 147.

ALVES, J. H. P. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 62-74.

AMARAL, D. D. **Retratos de família: uma análise das imagens, concepções e valores presentes nos livros didáticos**. Dissertação. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2001.

AURELIO, B. F. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. El problema de los géneros discursivos. In: BAKHTIN, M. **Estética de la creación verbal**. 2. ed. México: Siglo Veintiuno, 1985. p. 248-293.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 149-182.

BELTRÃO, L. **Jornalismo Opinativo**. Porto Alegre: Sulina, 1980.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRASIL. SEF. **Guia de livros didáticos: 5ª. a 8ª. séries**. PNLD 2002. Brasília:

MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BATISTA, A. A.G. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

\_\_\_\_\_. Um objeto variável e instável: textos, impressos, e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.) **Leitura, história e história da leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 529-575.

BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula? In.: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 208-216.

CASTRO, J. A. **O processo de gasto público do Programa do Livro Didático.** Texto para Discussão n ° 406. Ipea, mar. 1996.

CORACINI, M.J.(Org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira.** 1. ed. São Paulo: Pontes, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. V. O gênero quarta capa no ensino do inglês. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 166-179.

CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 166-179.

FARACO, C. E., MOURA, F. M. **Linguagem nova.** São Paulo: Ática, 1999.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Novo manual da redação.** 9. ed. São Paulo: Folha de São Paulo, 1992.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. **O Livro Didático em Questão.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Ofício de Professor: aprender mais para ensinar melhor.** Vol. 4. São Paulo: Abril, 2002.

GEBARA, A. E. L. O poema, um texto marginalizado. In: CHIAPPINI, L. (Coord.) **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997.

GUARACIABA, A. Crônica. In: MELO, J. M. (Org.) et al. **Gênero jornalístico brasileiro**. São Paulo:FTD, 1992. p.82-90.

GUIMARÃES, M. F. O conto popular. In: BRANDÃO, H. N. (Coord.) **Gêneros do discurso na escola**. Vol. 5. São Paulo:Cortez, 2000. p. 85-117.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1990.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 166-179.

HÖFLING, E. M. **Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático**. Educação & Sociedade, ano XXI, n ° 70. abr. 2000.

LAGE, N. **Estrutura da notícia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MACHADO, A. R. Revisando o conceito de resumos. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 166-179.

MACHADO, I. A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, C. A., TEZZA, C., CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin**. 2. ed. Curitiba: Ed.da UFPR, 1999. p. 225-271.

MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 139-150.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Org). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002a. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002b. p. 48-61.

\_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002c. p. 21-34.

\_\_\_\_\_. O tratamento da oralidade nos PCNs de Língua Portuguesa de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 114-129, 1<sup>o</sup> sem.1999.

MEDINA, C. Entrevista. In: MELO, J. M. (Org.) et al. **Gêneros jornalístico brasileiro**. São Paulo:FTD, 1992. p.101-100.

MELO, J. M. **A opinião no jornalismo brasileiro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In.: CUNHA, D. A. C. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 166-179.

MUNAKATA, K. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, M. (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 577-594.

PRATES, M. **Encontro & reencontro em língua portuguesa: reflexões e ação**. São Paulo: Moderna, 1998.

REINALDO, M. A. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 89-101.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2001.

\_\_\_\_\_. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. As diferentes esferas sócio-discursivas como critérios para a construção de currículos. **Intercâmbio**, v. VIII. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 1999a.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos e heterogeneidade. Comunicação apresentada no II Congresso Nacional da ABRALIN. Florianópolis: 1999b.

SÁ, J. **A crônica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ática, 1987.

SAMPAIO, I. S. V. **Televisão, publicidade e infância**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretária de Cultura e Desporto do estado do Ceará, 2000.

SANTA CATARINA. SEED. **Proposta curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio: disciplinas curriculares.** Florianópolis: COGEN, 1998.

SILVA, A. S.; BERTOLIN, B. e OLIVEIRA, T. A. **Tecendo textos: ensino de língua portuguesa através de projetos.** São Paulo: IBEP, 1999.

SILVA, J. Q. G. Gêneros discursivos e tipo textual. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v.2, n. 4, p. 87-106, 1º sem.1999.

SOUZA, L. V. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 166-179.

SILVESTRE, A.; BLANCK, G. **Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia.** Barcelona: Anthropos, 1993.