

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: UM ESTUDO DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO DE UM LIVRO DIDÁTICO

GENRES AND TEACHING: A STUDY OF TEXT PRODUCTION PROPOSALS OF A TEXTBOOK

Rejane Santos Nonato¹

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar um Livro Didático (LD) para o ensino-aprendizagem de produção de texto em Língua Portuguesa (LP) sob a perspectiva do conceito de gêneros textuais. O referido livro foi analisado focalizando a incorporação, implícita ou explícita, da noção de gênero textual em sua formulação, o tratamento dado aos gêneros textuais, assim também como se observou a variedade de gêneros utilizados para a produção textual. Esta pesquisa revela que o LD analisado desenvolve um trabalho a partir da teoria dos gêneros textuais no que se refere à produção de texto, apesar de dar maior ênfase as características superficiais dos gêneros e utilizar-se de modelos-padrão para conduzir a produção de texto.
Palavras-chave: Gêneros textuais. Livro Didático. Produção de Texto

Abstract: *The aim at this study is to analyze a textbook for teaching and learning of text production in Portuguese language under the perspective of the concept of genre. The analysis focuses on the incorporation, implicit or explicit, of the notion of genre in the textbook formulation, the treatment given to genres, and on the varieties of genres used for textual production. This study reveals that, concerning text production, the textbook analyzed follows the genre theory, although it focuses on superficial characteristics of genres and uses models to guide the text productions.*

Keywords: *Genre. Textbook. Text Production*

Introdução

A disciplina Língua Portuguesa, no art. 22 da LDB, apresenta como objetivo principal desenvolver o educando de forma que lhe seja assegurada formação indispensável para o exercício da cidadania e lhe sejam fornecidos meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores. Em consonância com a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) propõe para o ensino de Língua Portuguesa a formação de um aluno crítico, conhecedor das múltiplas possibilidades de expressão linguística e leitor efetivo dos mais diversos gêneros de textos.

¹ Mestra em Letras pela Universidade Federal do Pará. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Pará. E-mail: rejanenonato@yahoo.com.

Dessa forma, integrada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a disciplina Língua Portuguesa tem o texto como unidade básica de estudo, uma vez que, mais do que um conjunto de orações ou frases, os textos estão impregnados de visões de mundo e resultam, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua (PCNEM, 2000). Dentro dessa perspectiva, o aluno deve ser considerado como produtor de textos, “aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano” (PCNEM, 2000, p.18). Entendendo o aluno como produtor de textos, os PCNEM postulam ainda que o ensino de LP no Ensino Médio não deve se concentrar apenas na literatura e na gramática, mas também dirigir sua atenção para a produção de textos e a oralidade.

Ao compreender o aluno como produtor de texto, os PCNEM consideram que é impossível falar em ensino de LP sem se falar em gêneros textuais (formas pelas quais os textos se materializam), uma vez que, um texto verbal pode assumir diferentes feições, conforme a abordagem temática, a estrutura composicional, as intencionalidades do autor e o público para o qual se dirige – conjunto que constitui o conceito de gênero textual. Dessa forma, quando se pensa em um trabalho com gêneros, os PCNEM pedem que se leve em consideração que cada gênero apresenta estrutura, propósito e público específico, o que aponta para um ensino de produção de texto que considere: a) o que se tem a dizer sobre o tema proposto, de acordo com as intencionalidades; b) o lugar social de que se fala; c) para quem o texto se dirige; d) de quais mecanismos composicionais será lançado mão; e e) de que forma o texto se tornará público.

Dentro dessa perspectiva, preocupada com a produção de texto na escola, apresento nesse trabalho uma reflexão a respeito do livro didático de Língua Portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais. Minha análise intencionou observar se o LD “Português: linguagens – Volume I”, destinado ao Ensino Médio, apresenta em sua formulação a incorporação do conceito de gêneros textuais tal qual os PCNEM sugerem.²

Assim, com o intuito de alcançar meu objetivo, organizo este trabalho da seguinte maneira: primeiramente, discorro a respeito do conceito de gêneros textuais e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa; em seguida, detenho-me a apresentar o

² É importante destacar que a análise que apresento aqui é apenas a primeira parte de uma pesquisa que visa observar como o trabalho com os gêneros textuais tem sido desenvolvido no decorrer do tempo. Para isso, analiso três edições de um mesmo livro didático. Os resultados que apresento agora foram retirados da edição utilizada na escola onde trabalho entre os anos 2009-2011.

que se tem pesquisado sobre o LD de português; posteriormente, apresento os resultados da análise, discorrendo a respeito do conceito de gêneros textuais encontrado no LD, listando os gêneros textuais utilizados no trabalho de produção de texto e os tipos de atividades propostas para a produção de texto; e, finalmente, teço minhas considerações a respeito das propostas de produção de texto do LD analisado.

Noções de gêneros textuais

Há algum tempo vem se discutindo a importância dos gêneros textuais para o ensino de línguas. São muitos os estudos que procuram apontar as vantagens de se valer da diversidade de gêneros para a formação de um leitor/produtor de texto competente (BRANDÃO, 2002; KOCH, 2002; ROJO e CORDEIRO, 2004; COSTA, 2005; BAZERMAN, 2005; CRISTÓVÃO e MACHADO, 2006; MOTTA-ROTH, 2006; entre outros). Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que as escolas abandonem o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) para incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente, pois assim, o aluno não só terá a oportunidade de analisar textos com os quais convive fora da escola, como também estabelecerá uma relação mais estreita entre os conteúdos disciplinares e sua vida, tornando a aprendizagem na escola muito mais significativa (PCN+, 2002).

Dentre os principais linguistas a tratar de gêneros textuais encontramos Bakhtin. Em seus estudos, Bakhtin (1953) considera que todos os nossos enunciados se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis marcadas sócio historicamente, e que têm sua própria temática, composição e características estilísticas. Bakhtin (ibid.) também distingue dois tipos de gêneros: primários e secundários. Segundo esse autor, os gêneros primários, relativamente simples, estão relacionados à situação de comunicação ligada à vida cotidiana (exemplo: diálogos, cartas, interação face a face), enquanto os gêneros secundários estão relacionados a situações mais complexas, quase sempre mediadas pela escrita (exemplos: o teatro, o romance, o discurso ideológico, o discurso científico etc.)

Miller (1984) enfatiza o aspecto social e histórico dos gêneros textuais. Para Miller (ibid), o gênero é uma ação social, uma vez que ele media relações sociais. Segundo a autora, os gêneros podem ser definidos por similaridades em estratégias,

formas, audiência, modos de pensar, e situação retórica.

Em sua abordagem sobre gênero, Miller faz referência ao conceito de motivação ou intenção, uma vez que, segundo essa autora, “ao construir discursos, lidamos com propósitos de diferentes níveis, não apenas um. Aprendemos a adotar motivações sociais como modo de satisfazer intenções particulares através de ação retórica” (MILLER, 1984, p. 35-36).

Swales (1990), por outro lado, entende gêneros como um evento comunicativo que apresenta propósitos compartilhados por membros de certo grupo. Ao definir gênero dessa maneira, Swales destaca a importância das noções de consciência retórica e comunidade discursiva.

Segundo Swales (1998), é necessário que se ative e desenvolva a capacidade de reconhecer a organização retórica de um gênero do discurso, bem como os propósitos desse gênero em relação à comunidade discursiva com a qual constituirá um vínculo. De acordo com esse autor, a compreensão de um texto depende da habilidade do leitor em perceber os blocos nocionais que compõem o texto e a relação hierárquica que conceitualmente os liga. Em outras palavras, consciência retórica pode ser entendida como a competência comunicativa que permite ao falante/ouvinte perceber o que é adequado ou inadequado em uma situação social. Ela inclui a forma como as pessoas entendem o discurso que usam, ou qual é o momento mais apropriado para utilizar um específico gênero.

Marcuschi (2003) considera que os gêneros são instrumentos dinâmicos em nossa prática diária de comunicação social e cultural. Esse autor também considera os gêneros como um evento textual flexível e variável que é manifestado na esfera de nossa atividade verbal, uma vez que nossa comunicação ocorre por meio de gêneros. Ainda Segundo Marcuschi (2002, p. 21), “os gêneros não são caracterizados nem são definidos por seu aspecto formal, seja estrutural ou linguístico, mas por seu aspecto sócio comunicativo e funcional”.

Em relação ao ensino, Marcuschi defende a ideia de que expostos aos mais variados gêneros e capazes de analisá-los em termos de conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósitos, os alunos serão presumivelmente mais bem-sucedidos, vistos que estarão aptos a se expressar distintamente nas manifestações as quais sejam expostos (MARCUSCHI, 2000 *apud* LINS, 2007).

Lopes-Rossi (2006), por sua vez, acredita que o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos proporciona o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção de texto, uma vez que este possibilita uma apropriação maior por parte do aluno do funcionamento da linguagem.

Para Lopes-Rossi (ibid), toda atividade de produção escrita que apresenta os gêneros textuais como elemento principal deve ser composta de três etapas. A primeira etapa corresponde à atividade de leitura, na qual o aluno deve ser levado a ler e interpretar textos de natureza diversas, reconhecendo os aspectos dos gêneros textuais. A segunda etapa corresponde à atividade de produção de texto de fato, na qual as características dos gêneros vistas durante a leitura serão empregadas. A terceira e última etapa corresponde a divulgação ao público, momento onde os textos produzidos na escola serão compartilhados com outras pessoas, além do professor e dos colegas de classe.

Como o apanhado acima demonstra, os gêneros são percebidos de maneiras diferentes de acordo com o enfoque do pesquisador. Convém salientar que o conceito de gênero do qual lancei mão neste trabalho apoia-se principalmente nas ideias que Marcuschi desenvolveu sobre esse tema. Isso se dá por acreditar que o conceito formulado por esse autor (que pontuou que os gêneros devem ser caracterizados por seus aspectos sócio comunicativo e funcional) contempla melhor os objetivos deste trabalho.

O LD de Língua Portuguesa

Ao falar sobre o LD de Língua Portuguesa, convém retomar os estudos de Marcuschi sobre gêneros textuais. Esse autor estabelece o conceito de suporte de gêneros. Para Marcuschi (2003), o “suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (MARCUSCHI, 2003, p. 8). Como exemplo de suportes convencionais de gêneros, Marcuschi cita o LD. Segundo ele, o LD, particularmente o LD de Língua Portuguesa, é um suporte que contém muitos gêneros, pois a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhes dê outra funcionalidade.

Ainda segundo Marcuschi (2003), os LD de Língua Portuguesa apresentam uma relativa variedade de gêneros textuais, no entanto essa variedade não corresponde a uma variedade analítica, uma vez que os gêneros das seções centrais, analisados de uma

maneira mais aprofundada, são sempre os mesmos, ficando para os demais gêneros, o papel de “enfeite”, responsáveis pela distração dos alunos.

Corroborando com Marcuschi, Silva (2000), diz que o LD de Português apresenta uma desarticulação em três níveis. O primeiro nível começa dentro das unidades, que geralmente são estruturadas em três seções distintas: leitura e interpretação de texto, gramática e redação. Essas seções, na maioria dos livros, não se integram, pois, o texto escolhido é um pretexto para trabalhar a leitura e costumeiramente não é o mesmo para o estudo da gramática e da redação, sem falar no fato de que sequer as temáticas dos textos que integram uma mesma unidade têm algo em comum, o que, quando ocorre, representa um sinal de coerência entre as partes de uma mesma unidade. O segundo nível de desarticulação acontece entre as unidades, no qual observa-se a ausência de uma organização lógico-didática capaz de sequenciar os conteúdos, uma vez que, em muitos livros, não se nota a preocupação em resgatar os conhecimentos e as experiências aprendidas para o estudo de novos conteúdos. “Tudo é visto de forma homogênea e sob a mesma abordagem” (SILVA, 2000). E o terceiro nível refere-se à desarticulação de uma mesma coleção, que cria no aluno a noção de um estudo estático, visto que, quando retoma um conteúdo já estudado numa série anterior não se preocupa em integrar esse conteúdo com o que vai ser desenvolvido, a fim de progredir no nível de dificuldade.

Ainda segundo Silva (ibid), o LD apresenta-se equivocado “quando pensa na individualidade do aluno, ou até de um grupo de alunos; no direito à cidadania; na preservação do patrimônio cultural etc., pois ele se coloca como um grande modelo que deve ser seguido do Norte ao Sul do país, suprimindo a voz do professor, que por sua vez suprime a voz e as inquietudes do aluno, não deixando acontecer o cidadão leitor que pretendemos”.

Em relação à produção de texto, Suassuna (2003) declara que a produção de texto na escola não permite que o aluno se sinta sujeito de sua linguagem, na perspectiva em que fazem redações para um único interlocutor (o professor), que transforma a produção de texto num jogo de caça aos erros.

Quanto a isso, Antunes (2003) concorda que na maioria dos LD a produção de texto não se faz numa perspectiva dialógica e como prática social, pois o que se vê é uma “prática de escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para exercitar)” (ANTUNES, 2003, p. 26-27).

Conceito de gênero presente no livro

Na apresentação do LD e na introdução do Manual do Professor, Cereja e Magalhães assumem o compromisso de seguir as diretrizes propostas pelos PCN, ou seja, apresentar uma perspectiva de trabalho centrada nos gêneros textuais, uma vez que, segundo eles, a produção de textos a partir do enfoque de gêneros, amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, e também aprimora sua capacidade de recepção, isto é, leitura, compreensão e interpretação de textos.

Para esses autores, os gêneros textuais são vistos como ferramentas que possibilitam exercer uma ação linguística sobre a realidade, e resultam em dois efeitos sobre a aprendizagem: ampliam as capacidades individuais do usuário, assim também como seu conhecimento a respeito do objeto sobre a qual a ferramenta é utilizada. Nas palavras dos autores:

o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre nós, além de ampliar sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 7).

Cereja e Magalhães consideram ainda que, numa determinada situação de comunicação vários elementos condicionam a escolha do locutor/escritor, que tendo ou não consciência deles, acaba por fazer uso do gênero mais adequado àquela situação. Em outras palavras, a escolha de um determinado gênero depende em grande parte da situação de produção, ou seja, quem está produzindo o texto, para quem, com que finalidade, em que momento histórico, o que se aproxima bastante da proposta dos PCNEM.

É importante ressaltar ainda, que no capítulo 4 do LD analisado (primeiro capítulo destinado à produção de texto), se faz uma introdução aos gêneros do discurso, na qual se apresenta uma definição de gêneros textuais que os classifica como textos que apresentam pouca variação em termos de conteúdo, tipo de linguagem e estrutura, conceito de gênero que certamente se baseia em Bakhtin (1953).

Os gêneros usados para produção de texto

O LD Português: linguagens-volume I (Ensino Médio) está organizado em trinta e seis (36) capítulos dos quais doze (12) são destinados à produção de texto. Com exceção do capítulo 4 (primeiro capítulo destinado à produção de texto), que faz uma introdução aos gêneros do discurso, apresentando a definição de gênero que alicerça o livro, e o capítulo 35 (último capítulo destinado à produção de texto), que retoma dois gêneros estudados em capítulos anteriores (artigo de opinião e debate), os demais capítulos abordam gêneros diferentes. Assim, nesse primeiro volume encontramos 10 gêneros textuais distintos utilizados para produção de texto, que são os seguintes: fábula, poema, texto teatral escrito, carta pessoal, relato pessoal, texto de campanha comunitária, relato de experiência científica, seminário, debate regrado público e artigo de opinião.

Como se pode ver, o LD analisado apresenta uma considerável variedade de gêneros utilizados para a produção de texto, gêneros estes, que pertencem às mais diferentes esferas de circulação, e, portanto, são bastante distintos entre si. Se os LD de LP são suporte de gêneros que sempre utilizam os mesmos gêneros em suas seções principais (MARCUSCHI, 2005), o LD *Português: linguagens* surpreende nesse sentido, pois, ele além de apresentar uma significativa variedade de gêneros, os coloca em posição de destaque para a prática de produção de texto.

Organização da proposta de produção de texto

A atividade com os gêneros supracitados parte de uma atividade de leitura e interpretação de texto (seção ‘Trabalhando o gênero’), para assim chegar à atividade de produção de textos de fato (seção “Produzindo”), que exige uma avaliação do texto produzido e termina com a divulgação do texto através de ‘Projetos’.

Como podemos ver, a atividade de produção de texto do LD está de acordo com a organização proposta por Lopes-Rossi (2006), uma vez que, essa autora estabelece que uma sequência didática de gêneros textuais inicia pela familiarização com o gênero que deve ser feita por meio da leitura de diversos exemplares para só depois seguir para a produção de texto que dependendo do gênero será escrita ou oral. Lopes-Rossi (ibid), ainda contempla as etapas de revisão e divulgação, uma vez que segunda ela, essas etapas

são indispensáveis para que a atividade de produção de texto na escola assuma de fato uma finalidade maior do que servir de material para o professor corrigir.

Dessa forma, as atividades de produção de texto do LD estão assim organizadas:

Na seção ‘trabalhando o gênero’, são apresentados um ou mais exemplares dos gêneros, os quais servirão de base para responder a uma série de perguntas de compreensão ligadas tanto aos textos em si como as suas características genéricas. Vejamos alguns exemplos:

Exemplo 1

1. A fábula é uma narrativa, isto é, um tipo de texto que conta uma história. Compare as fábulas lidas com um conto ou um romance que você leu nas séries anteriores e responda: A fábula é uma história longa ou breve? (Cereja e Magalhães, 2005, p. 48)

Exemplo 2

5. A linguagem empregada no poema é figurada, isto é, construída a partir de imagens. Identifique a figura de linguagem presente nos seguintes versos do poema:

a) “Chora no meu coração
Como chove na cidade”

b) “Coração tem tanta dor!”

(Cereja e Magalhães, 2005, p. 69)

Exemplo 3

3. Observe os verbos e os pronomes empregados no relato.

a) Em que pessoa os fatos são empregados?

b) Conclua: O narrador é protagonista ou observador?

c) Em que tempo e modo está a maioria dos verbos?

(Cereja e Magalhães, 2005, p. 145)

Como se pode ver, cada uma das perguntas acima aborda um aspecto específico do gênero trabalhado em determinado capítulo. O exemplo 1 aborda o gênero fábula e seu aspecto de narrativa curta. O exemplo 2 trabalha o gênero poema e sua linguagem figurada. Já o exemplo 3 salienta as maneiras em que os pronomes e verbos se apresentam em um relato pessoal. Os exemplos acima revelam o caráter superficial do trabalho com os gêneros textuais. O que se verifica em boa parte das atividades de leitura é um trabalho

intensivo com as características estruturais e linguísticas dos gêneros textuais, deixando em segundo plano o aspecto funcional do gênero.

Isso não quer dizer que Cereja e Magalhães abandonem completamente o trabalho com o propósito comunicativo. Ao fazer uma análise cuidadosa sobre o texto, é possível perceber que esses autores reconhecem que o ponto inicial da produção é a finalidade a qual o texto serve. E é pensando na finalidade do texto, na sua função social, que esses autores redigem o capítulo 4, que como já dissemos anteriormente, apresenta uma introdução dos gêneros textuais.

Nesse capítulo, os textos são apresentados ao leitor que deve reconhecer a finalidade para a qual o texto foi escrito. Todas as perguntas de compreensão aqui apresentadas visam o reconhecimento do gênero por intermédio do objetivo do autor ao escrevê-lo. Observe o exemplo abaixo:

Exemplo 6

5. Como síntese desta atividade, indique o texto cujo objetivo principal é:

- a) relatar experiências vividas;
- b) narrar uma história fictícia;
- c) argumentar para persuadir o interlocutor sobre um ponto de vista;
- d) instruir como proceder para obter um resultado;
- e) expor conhecimentos formais, científicos.

(Cereja e Magalhães, 2005, p. 41)

A proposta de atividade acima, parte da comparação das finalidades dos cinco textos apresentados para leitura. Cada um desses textos pertence a um gênero diferente e por isso servem a objetivos distintos. O texto 1, por exemplo, pertence ao gênero relato pessoal, e por isso tem por finalidade relatar experiências vividas. Já o texto 2, trata-se de um manual e por esta razão tem como função social instruir como proceder para obter um resultado. O texto 3 é um conto, por isso narra uma história fictícia. O texto 4 é um debate e como tal tem por finalidade argumentar para persuadir o interlocutor sobre um ponto de vista. O texto 5, por sua vez, é um artigo e assim procura expor conhecimentos formais, científicos.

Nos capítulos de produção de texto posteriores, o propósito comunicativo volta a ser observado ora de maneira explícita, ora de maneira implícita. Nos casos em que o trabalho com o propósito comunicativo ocorre de maneira explícita, os autores falam diretamente aos alunos qual é o objetivo do gênero abordado. No capítulo 5, por exemplo, que trata do gênero fábula, os autores pontuam antes de tudo, o fato de uma fábula ser um gênero que tem por finalidade alertar sobre algo que pode acontecer na vida real, ou criticar ou ironizar comportamentos humanos. Mais adiante, no capítulo 7, diz-se que o gênero poema tem por finalidade expressar sentimentos, emoções e desejos do eu-lírico. Já no capítulo 18, pontua-se que o texto de campanha comunitária tem por objetivo esclarecer e orientar a população sobre determinado assunto e persuadi-la a colaborar.

Infelizmente nos demais capítulos, Cereja e Magalhães não discorrem claramente sobre o propósito comunicativo dos gêneros. Nos casos em que o trabalho com o propósito comunicativo ocorre de maneira implícita, a percepção da intenção comunicativa parte de uma interpretação cuidadosa do texto por parte dos alunos, e da intervenção do professor, que, conhecedor do gênero em foco e dono de informações extras presentes somente no Manual do Professor, deve ajudar seus alunos a chegar à conclusão de qual seja o propósito comunicativo do gênero em estudo. Nos capítulos em que o propósito comunicativo aparece de maneira implícita, dá-se maior ênfase às características estruturais e linguísticas dos gêneros.

No término da atividade de leitura, como última pergunta de compreensão, os autores pedem aos alunos que se reúnam com os colegas e juntos apontem quais são as características do gênero em foco. Vejamos um exemplo:

Exemplo 4

<p>8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, construam um quadro com as principais características do gênero <i>texto de opinião</i>. Além dos aspectos formais temáticos e linguísticos desse gênero, não deixem de mencionar sua finalidade e seu meio de circulação. (Cereja e Magalhães, 2005, p. 273)</p>

Esta pergunta final, presente em todos os capítulos de produção de texto, visa, como podemos ver, resumir os aspectos dos gêneros textuais observados. O problema dessa pergunta é a ordem das importâncias dos elementos que constituem um gênero.

Como dissemos anteriormente, durante as atividades de leitura percebe-se que se dá um destaque maior as características estruturais e linguísticas dos gêneros, deixando o propósito comunicativo em segundo plano, o que vai de encontro com a teoria apresentada na base teórica desse trabalho que conduz para a reflexão a respeito da importância do propósito comunicativo para a produção de texto, uma vez que os textos se diferenciam antes de tudo pela função social que exercem, ou seja, por sua finalidade.

Na seção ‘produzindo o texto’, são dados alguns textos para que os alunos criem os deles a partir dos exemplos. Aqui, retoma-se as características dos gêneros como forma de orientar os alunos na produção do gênero abordado no capítulo.

No capítulo 5, por exemplo, a atividade de produção de textos parte da recriação das fábulas “O sapo e o boi” de Esopo e “A cigarra e a formiga” de La Fontaine. Após ler os originais e algumas versões de autores brasileiros, os alunos devem escolher uma das duas fábulas acima para recriá-las, seguindo os modelos e as orientações dadas pelo livro que visam enfatizar os aspectos dos gêneros.

Como se pode ver, apesar de o LD trabalhar com os gêneros textuais, ele ainda utiliza-se da metodologia de apresentação de modelos-padrão como forma de direcionar a escrita dos alunos. Essa metodologia, muito comum em LD não é a mais indicada para um trabalho com gêneros, uma vez que não existe uma ‘fórmula’ definida dos gêneros textuais, pois nenhum texto é capaz de dar conta de toda complexidade de um determinado gênero.

Por fim é importante salientar que Cereja e Magalhães reconhecem que a imagem do destinatário e as expectativas que se formam em torno dele, no processo discursivo, determinam a escolha dos procedimentos composicionais, dos recursos e do estilo do enunciado. Dentre os aspectos que podem variar de acordo com o destinatário está a linguagem. Condicionada ao interlocutor, a linguagem deve sempre estar adequada ao público ao qual se dirige. Essa forte relação que existe entre destinatário e linguagem é amplamente discutida no livro. Sobre isso, vejamos alguns exemplos:

Exemplo 7

- | |
|--|
| <p>a) Antes de iniciar a sua produção de texto, pense no seu interlocutor.</p> <p>b) Empregue uma variedade linguística adequada a seu interlocutor, isto é, que leve em conta a idade dele e o grau de intimidade existente entre vocês (..).</p> |
|--|

(Cereja e Magalhães, 2005, p. 41)

Exemplo 8

Nos seminários, predomina a variedade padrão da língua, embora possa haver maior ou menor grau de formalismo, dependendo do grau de intimidade entre os interlocutores.

(Cereja e Magalhães, 2005, p. 222)

Como se pode ver, a decisão de qual variedade linguística utilizar depende para quem se está produzindo. Mesmo gêneros que exijam o uso da variedade formal da língua, como é o caso do seminário, permitem uma variação quanto ao grau de formalismo dependendo de quem são os interlocutores, do grau de intimidade que existe entre locutor e interlocutor.

São muitos e muito distintos os destinatários visados nas propostas de produção de texto do LD. Nas atividades menos audaciosas, temos como destinatários o professor, os colegas de classe, os demais alunos, professores e funcionários da escola; é o caso dos varais de fábula e poesia. Nas atividades mais audaciosas, visa-se um público mais amplo como toda a comunidade escolar ou a comunidade de bairro; é o caso do livro de relatos pessoais e da campanha comunitária.

Essa ampliação da figura do destinatário, tornou-se possível devido à incorporação de projetos de ensino, que buscam não só expandir os leitores dos textos produzidos pelos alunos, mas também tornar a produção de textos na escola uma atividade motivadora e interativa, onde se produz um texto para expressar um pensamento, atingir um público, e não somente para servir de produto a ser corrigido e avaliado pelo professor.

Conclusão

Esta análise revela que Cereja e Magalhães se valem dos gêneros como ferramentas para a produção de textos orais e escritos, promovendo assim um ensino de produção de texto que vai além das tipologias textuais, uma vez que são muitos e muitos distintos os gêneros utilizados para a produção de texto no LD analisado.

Ao mesmo tempo em que esse LD apresenta uma variedade grande de gêneros, o trabalho de produção de texto, organizado na forma de leitura, produção, revisão e divulgação, está de acordo com o que propõe Lopes-Rossi (2006) e os PCNEM (2000).

Embora haja uma maior ênfase aos aspectos estruturais dos gêneros em detrimento dos sócios comunicativos, deve-se admitir que o LD analisado nesta pesquisa apresenta inegáveis avanços sobre tudo em relação ao material didático produzido no passado.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1953]. 1997/2000.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Cortez. São Paulo. 2005.
- BRANDÃO, A. N. *Gêneros do discurso na escola*. Cortez. 3 ed, São Paulo. 2002.
- BRASIL. Lei n.9.394/96, de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n.1.248, p.27.833-27.841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e tecnológica. *PCN+ do Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2002.
- CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens: literatura, produção de textos e gramática*. volume 1: ensino médio – 5ª Ed. – São Paulo: Atual, 2005.
- COSTA, I. B. *Gêneros textuais e tradição escolar*. Revista Letras, Curitiba, n. 66, p. 177-189, maio/ ago, 2005.
- CRISTÓVÃO, V. L. L. e MACHADO, A. R. *A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros*. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set/ dez. 2006
- KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES-ROSSI, M. A. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de texto*. In: KARWICK, A. M., GAYDECCKA, B. e BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006.

LINS, N. F. *Gêneros discursivos e o ensino de linguagem*. Revista Letra Magna. Ano 04, n. 06-1º semestre de 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Gênero textual: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

_____. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. UFPE/CNPq-2003. Versão provisória de 18/05/2003.

MILLER, C. R. *Genre as social action*. Quarterly Journal of Speech, n. 70, p.151-167, maio, 1984.

MOTTA-ROTH, D. *O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais*. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set/dez. 2006

ROJO, R. CORDEIRO, G. S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, R. M. da. *O livro didático no contexto político-ideológico*. In: SILVA, R. M. da. *Textos didáticos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000.

SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. 6ª ed. 2003

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

_____. *Others floors, other voices: a textography of a small university building*. Mahwah, NJ.; Lawrence Erlbaun, 1998.