



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
CAMPUS DE CAJAZEIRAS-PB**

**JADER NOBRE MACEDO DIAS**

**UMA ANÁLISE DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DO QUARTO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**CAJAZEIRAS-PB  
2017**

**JADER NOBRE MACEDO DIAS**

**UMA ANÁLISE DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DO QUARTO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, UFCG/CFP, como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientador: **Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa**

**CAJAZEIRAS-PB  
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764  
Cajazeiras - Paraíba

D541a Dias, Jader Nobre Macedo.  
Uma análise dos gêneros Textuais no livro didático de língua portuguesa do quarto ciclo do ensino fundamental II / Jader Nobre Macedo Dias. - Cajazeiras, 2017.  
76f.; il.  
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)  
UFCG/CFP, 2017.

1. Língua portuguesa - ensino. 2. Livro didático. 3. Gêneros textuais.  
I. Sousa, José Wanderley Alves de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 811.134.3(043)

JADER NOBRE MACEDO DIAS

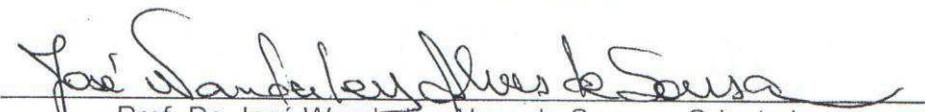
UMA ANÁLISE DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DO QUARTO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

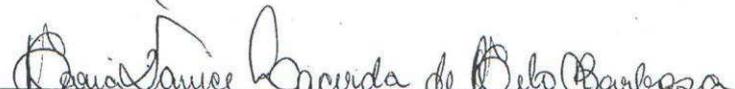
Dissertação apresentada à Coordenação do  
Mestrado Profissional em Letras –  
PROFLETRAS, UFCG/CFP, como requisito  
para a obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientador: **Prof. Dr. José Wanderley Alves de  
Sousa**

Aprovado em: 24/02/2019

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa – Orientador  
UFCG – CFP – UAL

  
Prof. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa – Examinadora Externa  
UFERSA

  
Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva – Examinadora  
UFCG – CFP – UAL

Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro – Examinador Suplente  
UFCG – CFP – UAL

*“Tudo se rende ao sucesso, até a gramática.”*  
*Victor Hugo*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me dar saúde e muita força para superar todas as dificuldades.

A esta Universidade e todo seu corpo docente, administrativo, e aos colegas de turma, que me proporcionaram as experiências acadêmicas tão caras a um professor.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa, pelas indicações de leitura essenciais durante o processo de realização deste trabalho.

Aos meus pais, familiares e a minha companheira, Vanessa Alves dos Santos, por todo o amor e confiança que sempre depositaram em mim.

E enfim, a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, seja de forma direta ou indireta, fica registrado aqui, o meu muito obrigado!

## RESUMO

O livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) tem uma forte presença em sala de aula e na maioria das vezes ele atua como o grande centralizador das atividades e dos conteúdos desenvolvidos nas aulas. Com base nessa constatação, buscamos entender se o trabalho com o texto no LDLP é passível de proporcionar ao aluno uma aproximação significativa com a diversidade textual que circula no meio social. Partimos do pressuposto de que o livro didático não atende, de maneira uniforme, os anseios dos professores. Assim, tentar analisá-lo para melhor delinear a própria metodologia de ensino de Língua Portuguesa é um caminho que poderá facilitar o trabalho do professor. Além disso, os Gêneros Textuais/Discursivos precisam ser trabalhados em sua diversidade, oferecendo ao aluno base para reconhecê-los e praticá-los de forma consciente, reconhecendo as características linguísticas de cada um. Dito isto, procuramos estabelecer uma reflexão sobre o LDLP, no que concerne às propostas que visam aproximar o aluno do uso da leitura, da escrita e da oralidade presentes no vários contextos sociais. Para isso, baseamo-nos nas orientações teóricas de Bakhtin, (1997), do interacionismo sócio-discursivo de Marcuschi (2002, 2008), Rojo (2009), Dolz & Schneuwly (2004) e nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O *corpus* da pesquisa foi o livro didático de Língua Portuguesa adotado no Fundamental II(9º ano), na E.E.F.M. Gov. Adauto Bezerra, em Crato-CE, *Vontade de Saber Português*, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto. Sua análise se deu mediante a realização de três etapas. Na primeira, buscamos compreender o conceito de gênero textual. Depois, procuramos estabelecer uma relação entre o livro didático e o gênero textual à luz dos PCN de Língua Portuguesa (LP) destinados ao quarto ciclo do ensino fundamental. Após isso, procedemos à análise do livro didático mediante a teoria dos gêneros textuais por nós adotada. Em todas as etapas, utilizamos uma abordagem quali-quantitativa, no intuito de ilustrar e apresentar como se dá a exploração dos gêneros textuais no LDLP.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais. Livro didático. Ensino de Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

The Portuguese Language Book (LDLP) has a strong presence in the classroom and most of the time acts as the great center of activities and contents developed in the classroom. Based on this finding, we seek to understand if the work with the text in the LDLP is likely to provide the student with a significant approximation with the textual diversity that circulates in the social environment. We seek to establish a reflection on the LDLP, in relation to the proposals that aim to bring the student closer to the use of reading, writing and orality present in various social contexts. For this, we are based on the theoretical orientations of Bakhtin (1997), the social-discursive interactionism of Marcuschi (2002, 2008), Rojo (2009), Dolz & Schneuwly (2004) and National Curricular Parameters guidelines. The corpus of the research was the manual of Portuguese Language adopted in Fundamental II (9th year) adopted in E.E.F.M. Governor Adauto Bezerra, in Crato-CE, Will of Knowing Portuguese, by Rosimeire Alves and Tatiane Brugnerotto and their analysis was given by means of the realization of three stages. In the first, we seek to understand the concept of textual genre. Next, we try to establish a relationship between the book and the textual genre in the light of the NCP (LP) of the Portuguese Language for the fourth cycle of primary school. After that, we proceeded to analyze the didactic book through the theory of the textual genres adopted by us. In all stages, we use a qualitative-quantitative approach, in order to illustrate and present how the exploration of textual genres in LDLP occurs.

Keywords: textual genres. Textbook. Teaching. Portuguese language.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CL: Capacidade(s) de linguagem

DD: Domínio(s) discursivo(s)

ISD: Interacionismo sociodiscursivo

LD: Livro(s) didático(s)

LDLP: Livro(s) didático(s) de Língua Portuguesa

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Gêneros discursivos .....	43
Quadro 2: Domínios discursivos .....	56
Quadro 3: Distribuição das CL.....	58

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Agrupamento dos gêneros textuais .....	34
Tabela 2 – Gêneros textuais e suas recorrências no LDLP .....	60
Tabela 3 – Domínios discursivos .....	63

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 A TEORIA DOS GÊNEROS: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS E TEXTUAIS .....</b>	<b>18</b>
1.1 O GÊNERO SEGUNDO A PERSPECTIVA BAKHTINIANA .....	18
1.2 O BINÔMIO GÊNERO DISCURSIVO/GÊNERO TEXTUAL .....	23
1.3 ALGUMAS DEFINIÇÕES DO TERMO GÊNERO TEXTUAL.....	30
1.3.1 Gêneros textuais e a relação com outros conceitos .....	30
<b>2 GÊNEROS TEXTUAIS, LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>38</b>
2.1 DIRETRIZES DOS PCN PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	38
2.2 A PROPOSTA DOS PCN PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 4º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	41
2.3 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	50
<b>3 GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II.....</b>	<b>57</b>
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	57
3.2 DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA .....	61
3.3 O ENFOQUE DADO AOS GÊNEROS TEXTUAIS NOS LIVROS ANALISADOS.....	64
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>73</b>

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, muito se debateu acerca da qualidade das aulas no ensino de Língua Portuguesa, tanto no que diz respeito à leitura, como à escrita. Cresceu também, nesses últimos anos, a ideia, entre os professores de língua materna, de que é preciso ensinar a ler e a escrever de modo proficiente. Assim, os estudos inspirados nos gêneros textuais, por exemplo, têm aumentado a cada dia e seus reflexos já são sentidos nas salas de aula. O entendimento de que os gêneros escritos estão na base da maioria das instituições sociais, culturais e científicas nos leva a ressignificar a nossa prática docente. A participação nessa sociedade letrada exige a capacidade de compreender a multiplicidade de textos nela gerados e, por conseguinte, produzi-los, e é responsabilidade da escola proporcionar a todas as crianças e jovens a possibilidade de fazê-los. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (1998), constata:

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. Os índices brasileiros de evasão e de repetência inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres são a prova cabal do fracasso escolar. (PCN, 1998, p.17)

Diante desse panorama, ao se tratar de gêneros textuais, os PCNs (1998) têm como objetivo melhorar o ensino de leitura e de produção textual, adequando-o às transformações socioculturais e, conseqüentemente, por meio do estudo de diferentes gêneros textuais, o aluno tem tido mais oportunidades para desenvolver e ampliar a sua criticidade e sua expressão linguística, de modo a obter melhor desempenho nas mais variadas situações sociodiscursivas de comunicação a que ele está submetido.

O interesse pelo tema surgiu de uma inquietação que sempre me acompanhou, no âmbito profissional, e mais especificamente, após seguidos fracassos nas aulas de produção textual, seja no ensino fundamental, seja no médio.

O estopim dessa frustração veio com uma experiência como corretor do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2014. A constatação foi que uma grande parte de nossos alunos recém-saídos do ensino médio argumentam de forma precária. Tal constatação deve-se à observação e à aplicação da matriz de referência para redação do Enem, mais precisamente a competência III (Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista). Daí, veio o seguinte questionamento: como pode nossos jovens não demonstrarem capacidade argumentativa satisfatória na modalidade escrita? O que impede nossos discentes de expressarem um ponto de vista organizado, coerente, que contenha indício explícito de autoria em seus discursos? A maioria dos textos corrigidos apresentavam informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista. Quando tinham relação com o tema, eram desorganizados, contraditórios, ou simplesmente se limitavam aos argumentos dos textos motivadores.

Esse panorama caótico na produção escrita de nossos jovens é algo controverso, já que eles notadamente vivem na tecnologia das redes sociais e, conseqüentemente, na circulação generalizada de todos os tipos de informações. Portanto, o não posicionamento, a ausência de uma capacidade reflexiva pertinente de um aluno perante um tema de alcance social é preocupante. Há algum problema no processo de formação escolar de nossos jovens, problema este, que, presumimos, o acompanha desde o ensino fundamental e se estende para o médio, fazendo com que nossos alunos apresentem dificuldades de escrita não só no tocante à norma, mas, sobretudo, na inabilidade que eles têm de expressar por escrito aquilo que eles já fazem oralmente: apresentar opiniões e defendê-las.

Antunes (2009, p. 14) nos alerta que parece existir um “fosso” entre o que se estuda, pesquisa e publica e o que vem acontecendo na grande maioria das salas de aula do Brasil no que concerne ao ensino de línguas. A distância também é perceptível, conforme salienta a mesma autora, quando se observa o que propõem as novas diretrizes oficiais da educação nacional e o que de fato acontece no fazer pedagógico.

Muitos professores alegam que a invasão das Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs) e o surgimento de novos gêneros, os gêneros emergentes/digitais, prejudicam a aprendizagem da língua. Alguns chegam a acreditar que os novos formatos de escrita, o “internetês”, anda destruindo a língua

portuguesa. Não acreditamos que seja essa uma postura movida pela falta de informação, pois há tempos já vem discutindo os fenômenos linguísticos, mostrando o caráter social das línguas. Essa discussão remonta a Bakhtin (1979), que afirmava estar a língua presente na vida dos sujeitos e vice-versa, por meio de enunciados concretos que se realizam. O autor já apontava para as transformações sociais que ao longo dos séculos vão ocorrendo e se fazendo notar também na linguagem.

Na escola, por exemplo, o trabalho com o estudo dos gêneros textuais tem o livro didático (LD) como a principal ferramenta de apoio pedagógico. É marcante a presença do LD em sala de aula. Muitas vezes, ele atua como o grande centralizador das atividades docentes e dos conteúdos ministrados nas aulas, quando deveria ser apenas um dos elementos de apoio ao trabalho docente. Talvez toda essa importância se deva ao pressuposto do LD prometer tudo pronto, detalhado, bastando ao professor apenas coordenar o processo.

O uso do LD com essa orientação se aplica praticamente a todas as áreas do conhecimento no cotidiano da escola, inclusive à área de Língua Portuguesa. No caso do livro didático de Língua Portuguesa (LDLP), essa utilização predominante, ou quase exclusiva, pode vir a prejudicar o atendimento do objetivo primordial do ensino de língua que é, para nós, a expansão da competência comunicativa do aluno.

A partir dessa averiguação, buscamos entender se o trabalho com o texto no LDLP é passível de proporcionar ao aluno uma aproximação com a diversidade textual que circula no meio social, já que os Gêneros Textuais/Discursivos precisam ser trabalhados em sua diversidade, oferecendo ao aluno base para reconhecê-los e praticá-los de forma consciente, reconhecendo as características linguísticas de cada um. Assim, procuramos estabelecer uma reflexão sobre o LDLP, no que concerne às propostas que visam aproximar o aluno do uso da leitura, da escrita e da oralidade presentes no vários contextos sociais. A principal questão que norteou essa investigação foi a seguinte: o LDLP do ciclo final (9º ano) do ensino fundamental II proporciona ao aluno a compreensão, a interpretação e a produção dos diferentes gêneros textuais, observando as suas condições de uso social? A essa questão geral, surgem outras mais específicas: Quais são os gêneros textuais explorados no LDLP do 4º ciclo do Ensino Fundamental? Como ocorre a articulação do tratamento didático entre os gêneros textuais/discurso e os domínios discursivos no LDLP? Quais são as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos gêneros

apresentados pelo LDLP? E, por último, como as atividades do LDLP abordam os gêneros textuais que contemplam a diversidade do gênero textual?

Assim, elaboramos uma análise sobre gêneros textuais, tendo em vista os seus desdobramentos para o processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, para o ensino de língua materna com vistas ao aprimoramento da competência comunicativa do aluno. Orientamo-nos nas concepções teóricas de Bakhtin (1986, 1997), do interacionismo sócio-discursivo (ISD), sobretudo em Schneuwly e Dolz (1997, 2004), Bronckart (1999), das contribuições de Marcuschi (2002, 2008), Rojo (2009), nas reflexões sobre o ensino de LP feitas por Antunes(2009) e nas orientações sobre o ensino de língua materna contidas nos PCN.

A reflexão sobre a perspectiva bakhtiniana dos gêneros foi essencial porque é principalmente com base nela que as autoras do LD selecionado, seguindo os PCN (BRASIL, 1998), pautam-se ou deveriam pautar-se. Além disso, as ideias precursoras de Bakhtin (1997), acerca dos gêneros do discurso, configuram um parâmetro nos estudos referentes a esta temática e certamente foram decisivas na nossa análise.

Para o desenvolvimento desta pesquisa adotamos, ainda, os princípios teóricos do interacionismo sócio-discursivo (ISD), por entendermos também que toda e qualquer atividade com o livro didático de língua portuguesa está inserida dentro de um contexto sócio-histórico-cultural e que esse contexto será decisivo para a formatação e utilização do texto pelos interlocutores (BRONCKART, 1999). Utilizar a visão teórica do ISD foi relevante porque, nesta vertente, encontramos constantes referências ao modo de pensar e fazer o ensino com base nos gêneros.

Adotamos também as contribuições de Marcuschi (2002, 2008) por entendermos que esse pesquisador, baseado principalmente nos pressupostos bakhtinianos, colaborou significativamente para o entendimento e ampliação dos estudos que tematizam os gêneros textuais nos espaços escolares.

Além do mais, analisamos as diretrizes do PCN de língua portuguesa, direcionadas aos ciclos finais do Ensino Fundamental, uma vez que elas caracterizam importante ferramenta de orientação pedagógica, sobretudo, no que se refere aos objetivos e conteúdos que devem seguir os LDLP. Nos PCN (BRASIL, 1998), o ensino de língua é tido como um campo ainda em transição, que se distancia das concepções tradicionais de ensino de LP adotadas nas escolas e cada vez mais se aproxima das novas tendências, que objetivam contribuir para a

ampliação das competências comunicativas do discente e para sua inserção efetiva nas mais variadas práticas reais de uso da língua. O documento destaca que os gêneros textuais constituem uma vantagem no trabalho em sala de aula, pois estimulam e desenvolvem o senso crítico dos alunos no tocante à linguagem e à sociedade.

A dissertação contém três capítulos e está organizada do seguinte modo:

O primeiro Capítulo volta-se para o embasamento teórico da pesquisa e apresenta uma discussão em torno do conceito de gêneros textuais. Para isso, utilizamo-nos inicialmente, das ideias precursoras de Bakhtin, que constituem um parâmetro nos estudos referentes à temática dos gêneros. Em seguida, faremos uma distinção entre gêneros discursivos e gêneros textuais à luz dos posicionamentos de Rojo (2008). Depois, vêm algumas considerações do ISD, por encontrarmos nessa vertente, constantes referências ao modo de pensar e fazer o ensino com base nos gêneros. Foi por meio dessas noções que introduzimos a questão da didatização dos gêneros, nos quais teóricos como Dolz & Schneuwly, estudiosos que se debruçam sobre os estudos de texto, já se propõem a aplicar as teorias de texto não apenas como um processo de memorização de determinadas características, mas como um processo de interação através da linguagem. Por fim, apresentamos as reflexões de Marcuschi acerca dos gêneros textuais.

No Capítulo 2, fizemos um breve histórico do LD e sua inserção no ensino de língua portuguesa, com base nas políticas públicas educacionais. Abordamos também a relação entre os gêneros textuais e o LD no ensino de língua portuguesa, ancorados nos PCN (BRASIL, 1998).

No Capítulo 3, analisa-se o enfoque que os gêneros textuais recebem no LD analisado. Para contemplar esse foco, procurou-se ter uma visão geral do livro, partindo para a análise do conceito de gênero textual apresentado no LD. Assim, verificamos como se deu o tratamento didático dos gêneros textuais abordados pelas autoras do LD em análise.

Por fim, os resultados da análise proporcionaram, no capítulo final, uma reflexão que fornece parâmetros para a análise, escolha e organização de coleções didáticas, bem como sugestões de implementações pedagógicas, organização de estudos e outras atividades concernentes ao ensino de língua materna.

À guisa de conclusão, trazemos uma síntese dos resultados, esperando que essa investigação viabilize práticas efetivas tanto no ensino de Língua Portuguesa como em pesquisas acadêmicas que possam ampliar esta pesquisa.

## **1 A TEORIA DOS GÊNEROS: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS E TEXTUAIS**

Neste capítulo, iniciamos com o conceito de gênero apresentado por Bakhtin, pois, através dos estudos realizados em relação aos trabalhos sobre gêneros, percebe-se que o pensamento bakhtiniano influencia ou fundamenta boa parte das pesquisas nesse campo. Logo após, serão analisados alguns aspectos relacionados aos termos gênero discursivo e gênero textual, destacando diferentes vertentes em relação ao uso desses termos.

O conceito de gênero textual e sua importância para a sala de aula podem ser compreendidos de acordo com várias correntes teóricas. Aqui, a base teórica a respeito dos gêneros contemplará a abordagem sócio-interacionista de Bakhtin e o interacionismo sócio-discursivo de Marcuschi e de Dolz & Schneuwly. Além do mais, utilizaremos Rojo (2008) para tentar “desfazer” a discrepância conceitual entre gênero do discurso e/ou gênero textual. Vale ressaltar que encontramos nas reflexões de Marcuschi muitas explicações acerca dos gêneros textuais. A adesão as suas discussões na pesquisa foi importante porque esse pesquisador, baseado principalmente na teoria bakhtiniana, vem contribuindo significativamente para o entendimento e ampliação dos estudos que abordam os gêneros textuais.

### **1.1 O GÊNERO SEGUNDO A PERSPECTIVA BAKHTINIANA**

Um primeiro conceito importante para a compreensão do gênero para Bakhtin é a noção de língua. Para o teórico russo, em oposição à concepção Estruturalista, a língua está além do código, a comunicação decorre da relação entre os interlocutores. Assim, para este pensador russo (1997), amplamente citado pelos estudiosos de gêneros textuais, a conversação oral e a carta pessoal, por exemplo, são gêneros primários, os mais elementares no cotidiano dos indivíduos, ou seja, “são constituídos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea”(1997, p. 281). Os demais são gêneros secundários, que compreendem os literários, como o romance e o teatro, os da área científica, como o artigo de pesquisa, ou nos da área

jornalística como a notícia e a reportagem, e estes “aparecem em circunstâncias de comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída” (idem).

Bakhtin definiu gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciado” e é nesta definição que se apoiam os estudos mais recentes sobre gêneros textuais. Para o autor, os diversos gêneros constituídos na sociedade são, apesar de sua relativa estabilidade, estruturados em torno de três aspectos caracterizadores dos gêneros em geral: a seleção dos temas(conteúdo); a escolha dos recursos linguísticos(estilo); e as formas de organização textual(construção composicional) (p.280).

O tema refere-se ao objeto do discurso, é o assunto de que vai tratar o enunciado, a mensagem transmitida, porém o assunto de que fala Bakhtin pode alcançar as mais diferentes atribuições de sentidos e os mais diferenciados e possíveis recortes para um dado gênero textual. Por isso, é pertinente destacarmos que essa característica dos gêneros não se refere ao assunto próprio de um texto, mas à finalidade discursiva. A intertextualidade e o dialogismo podem surgir, por exemplo, em virtude da platematização dos gêneros. O domínio de sentido de que se ocupa o gênero é que vai nortear os enunciados e os participantes da interação. É no conteúdo temático que reside o domínio de sentido de um gênero. Ele é responsável por determinar o grau de profundidade e as várias formas de se selecionar e abordar a realidade. O tema constitui, dessa forma, a visão de mundo que é própria do gênero. As diferentes esferas da atividade humana, ao delimitarem os seus campos de atuação no meio social, também acabam por determinar o conteúdo temático de um gênero.

Já o conceito de estilo, na perspectiva Bakhtiniana, corresponde à seleção dos recursos linguísticos e gramaticais da língua e não pode em hipótese alguma se dissociar do conceito de gênero, ou seja, o estilo é um dos elementos constitutivos do gênero. Para o autor, se há estilo, há gênero. Porém, existe uma série de gêneros difundidos no cotidiano (documentos oficiais, por exemplo) que ocorrem de forma padronizada, neles a vontade discursiva individual do falante se manifesta mais na escolha do gênero; eles não são capazes de refletir a individualidade de quem fala. Do mesmo modo, existem gêneros mais livres, que estimulam mais a criatividade de comunicação discursiva e assim são descobertas e empregadas as individualidades.

O estilo também é dependente da situação comunicacional em que ocorre o enunciado. A sua formatação levará em conta os diferentes papéis dos interlocutores e os diferentes desdobramentos da interação, além, é claro, da escolha do gênero textual mais adequado à situação de comunicação. Sobre isso, Bakhtin (1997 apud Souza, 2011) argumenta:

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo perceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado.

Por sua vez, construção composicional refere-se à organização, estruturação da totalidade discursiva. Ela compreende os elementos das estruturas textuais, discursivas e semióticas que compõem um gênero. Desse modo, ela diz respeito às formas de organização do texto, sua estrutura. A responsabilidade pelo acabamento da unidade de comunicação verbal, por exemplo, está a cargo da construção composicional, pois ela possibilita aos participantes da interação inferir a totalidade da estrutura do gênero. Entretanto, apenas a composição não é suficiente para a determinação do gênero, uma vez que há casos em que um determinado gênero se apropria da estrutura de outro sem, no entanto, alterar sua função inicial.

A partir do entendimento desses três elementos constitutivos, Bakhtin propõe a definição de gênero como tipos relativamente estáveis de enunciado, vinculados às esferas de atividade social.

Bakhtin (1992, p. 301 apud Souza, 2011) afirma que

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática, do conjunto constitutivo dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie a sua individualidade e a sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma de um gênero determinado.

Constata-se que, para Bakhtin, os gêneros são formas estáveis na língua, à disposição dos falantes para que estes se comuniquem em modelos já existentes que, como diz o autor, sem renunciar a sua individualidade, adaptam-se ao gênero escolhido a fim de que ele seja reconhecido na comunidade onde circula. São formas reconhecidas e reconhecíveis que, como já foi visto, organizam, por meio de linguagem, as práticas sociais de uma sociedade. Daí decorre a noção das esferas de comunicação. Cada esfera da atividade humana produz seus tipos específicos de enunciados, o que faz com que cada gênero textual traga marcas da esfera na qual está inserido. Essa é uma ideia muito interessante da teoria de Bakhtin, pois, se fosse necessário criar uma nova forma de enunciado a cada nova situação de comunicação, esta seria caótica.

Cada esfera de uso da língua estipula suas formas de enunciados, seus gêneros, desde uma situação familiar, por exemplo, até as esferas mais complexas do mundo dos serviços, por isso a definição de gêneros como sendo tipos de enunciado relativamente estáveis. Equivale ao que Marcuschi definirá como domínio discursivo, conforme veremos adiante.

Ainda acerca desta relativa estabilidade, Bakhtin (1997, p. 106 apud Souza 2011) afirma que “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”. Por isso Bakhtin afirma que não se deve minimizar a heterogeneidade dos gêneros discursivos, e é por isso que dificulta a definição da natureza geral do enunciado. É preciso que se entenda que os gêneros discursivos não são formas fixas, mas que são formas que estão sempre sujeitas a modificações. Afinal, a língua é vista “como uma língua *ideologicamente saturada* como uma concepção de mundo, e até como opinião concreta que garante um *maximum* de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica.” (BAKHTIN, 2010c, p. 81).

Assim, língua e vida interagem e se integram através de enunciados concretos manifestados por meio de gêneros discursivos. Os enunciados, por sua vez, refletem e refratam as características de cada esfera de comunicação.

Entendemos, então, que os gêneros, assim como o meio social, estão em constante processo de mutação. Eles se atualizam, modificam-se, enfim, transformam-se. Essa mutabilidade está relacionada às diferentes atuações comunicativas desenvolvidas pelos indivíduos. Nessas atuações entram em jogo

passado, presente e futuro, e a alteridade do interlocutor é peça fundamental para que o jogo nunca se torne estático.

Os indivíduos, por meio de suas atividades comunicativas, fazem com que os gêneros ganhem nova roupagem cada vez que dado enunciado é empregado em determinada atividade humana. O movimento responsivo do interlocutor causa certa instabilidade, porém não descarta a historicidade demonstrada e os tipos relativamente estáveis dos enunciados. O que surgem são novas possibilidades, que unidas a outras, materializam novas formas e tipos de enunciados. Esse constante jogo interativo provoca o cruzamento dos gêneros; alguns enunciados, que são comuns a determinadas atividades, são obrigados a frequentar outras e ressignificá-las, ocorrendo, desse modo, a incessante renovação dos gêneros.

Finalmente, cabe lembrar que de nada adiantará considerarmos as três grandes características definidas por Bakhtin (1997), quais sejam o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo, como cruciais na formatação de um gênero, se não tomarmos o enunciado também como o produto de um contexto. Essas três características definidoras do gênero “fundem-se no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (Bakhtin, 1997, p. 277). Ou seja, toda e qualquer esfera de atividade humana comporta determinados tipos de enunciados. Eles estão devidamente localizados, sócio e historicamente, num espaço e num tempo específicos e são o resultado de um conjunto de vontades e intenções enunciativas.

É de grande importância a reflexão bakhtiniana no que tange ao domínio da língua, pois Bakhtin diz que, ao aprendermos a falar, aprendemos a estruturar enunciados e não frases soltas, moldamos o enunciado em estruturas que nos pré-existem. A apropriação, por parte do docente, desse olhar bakhtiniano permite, a nosso ver, uma ressignificação no trato pedagógico com os gêneros textuais contidos no livro LDLP, até porque são fortes os indícios de que profissionais da educação não demonstram estar seguros para lidar com novas metodologias de ensino para a língua materna, fazendo persistir, em diversos contextos, o ensino tradicional em que a internalização de regras e uma visão estática da língua dominam no contexto da sala de aula.

Nessa perspectiva, outros autores concebem os gêneros textuais como práticas sociais e se configuram em função dos propósitos comunicativos e variam

de acordo com cada situação comunicativa e com as convenções estabelecidas nas diferentes comunidades discursivas. Estas criam seus gêneros próprios para efeitos comunicativos específicos ou se apropriam de outros já constituídos sócio-historicamente, nos mais diversos contextos. Sobre isto, trataremos nos tópicos a seguir.

## 1.2 O BINÔMIO GÊNERO DISCURSIVO/GÊNERO TEXTUAL

Esse questionamento ilustra o debate que vem sendo feito academicamente sobre o tema e para que possamos entendê-lo melhor, inicialmente falaremos um pouco sobre a história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil, destacando fontes que documentam um estilo de prática de determinada época, que certamente contribuíram para uma “inconsistência” conceitual dos termos.

Soares (2002 apud Manini, 2011), ao traçar a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, mostra que a disciplina entra tardiamente no currículo escolar:

[...] sua ascensão ocorre somente no final do século XIX, após inclusão, em 1869, nos exames preparatórios do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, para os cursos superiores. Antes, à época do Brasil colonial, a língua portuguesa era ensinada apenas como instrumento de alfabetização, pois o modelo educacional seguia a tradição europeia, privilegiando o ensino de latim como um traço distintivo da elite (RAZZINI, 2000 apud MANINI, 2011).

Com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, poética e retórica são desmembradas e os estudos sobre a língua passam a ser feitos através das disciplinas gramática, retórica e poética; recompondo o *trivium* que, conforme Rojo (2008, p. 77 apud Manini, 2011), “se exercia em latim e reunia as disciplinas que se ocupavam do discurso, da palavra”, em uma formação estabelecida nas universidades da Idade Média e que remonta à Antiguidade Clássica, o que atesta a composição e, sobretudo, a divisão histórica do ensino de língua. Além disso, evidencia que o português tinha uma função instrumental, pois o ensino era feito em latim. De acordo com Razzini (2000, apud Manini, 2011), esse quadro se modifica em 1869 quando é instituída a obrigatoriedade de exames de língua portuguesa

para o ingresso nos cursos superiores, o que contribui para a ascensão da disciplina. Em 1871, gramática, retórica e poética são reunidas em uma única disciplina e é criado no Brasil o cargo de professor de língua portuguesa. Apesar dessa junção, permanece a distinção entre ensino sobre o sistema da língua (gramática) e ensino de literatura (poética); os estudos retóricos perdem espaço, especialmente a oratória, pois passa a ser valorizado o “escrever bem”, dando início à era da composição escolar. Conforme Soares (2002 *apud* Manini, 2011), essas mudanças são atestadas pelos materiais didáticos utilizados do final do século XIX até as cinco primeiras décadas do século XX: gramáticas e coletâneas de textos literários.

A partir dos anos 1950, começa a haver mudanças na realidade do ensino de língua portuguesa, pois o acesso à escola torna-se mais amplo “como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização” (SOARES, 2002, p. 166 *apud* Manini, 2011), o que acarreta a necessidade de um número maior de professores, que passam a ser selecionados com menos rigor nos critérios. Além disso, a remuneração desse profissional cai em função do aumento da oferta de mão de obra, que conseqüentemente passa a se submeter a maiores jornadas de trabalho e ter menos tempo para preparar as aulas. É nesse período que surge o LDP, um material didático voltado para outro perfil de professorado e de alunado.

A herança deixada por esta concepção de ensino de LP cristalizada em anos de prática docente fez com que autoras como Rojo (2008) encontrasse problemas na definição dos termos gênero discursivo e gênero textual e sua aplicação “recente” nos documentos oficiais, nos LDLP e também na formação de professores de LP. Conforme a autora, além de ser difuso, essa terminologia tem sido objeto de reflexão constante, muitas vezes, em virtude do percurso de releituras Bakhtinianas a partir da retórica e poética aristotélica. Para tanto, a didatização do conceito de gênero ou sua mitigação das esferas das ciências da linguagem para as propostas, programas ou referenciais curriculares para a educação básica em língua e linguagem, sobretudo no Brasil, aparece, na maioria das vezes, como objeto de ensino. Conforme a autora:

[...] embora a maior parte desses referenciais não tome explicitamente o gênero como objeto de ensino e organizador

do currículo, como é o caso do Brasil, todos fazem menção a um conjunto de princípios e de concepções mais ou menos comum: a educação lingüística básica para a vida, o aprendizado, a cidadania e o trabalho; o ensino da literatura como acesso às tradições culturais ( “ heranças”); a necessidade de trabalho com diferentes mídias, modalidades de linguagem e tecnologias da informação e da comunicação; a análise do funcionamento da linguagem ( oral e escrita ) situada, em contextos diversos de uso, para diferentes propósitos e de maneira adequada a audiências variadas. ” (ROJO, 2008, p. 77.)

Se analisarmos de uma maneira mais conservadora distribuindo os descritores pelas quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever), ou de maneira mais atualizada, trabalhando diversas modalidades de linguagem (linguagem e artes) ou diferentes línguas em relação, o conjunto dos referenciais, PCNs por exemplo, faz menção ao texto como unidade de ensino, aconselha que o material textual seja o mais diversificado possível e aponta para classificações de textos – literários/informativos; discursos persuasivos, expositivos, narrativos e expressivos; textos literários e não ficcionais; formais e informais –, algumas vezes seguidas de enumerações de gêneros (voto, formulários, jornais, debate, relatório, gêneros poéticos e literários). Portanto, se não indicam diretamente o gênero como objeto de ensino, como no caso brasileiro, funcionam dentro de um referencial que convoca o conceito. No entanto, é visível o recurso a diferentes tipologias de texto/discurso/gêneros na base de cada proposta, assim como uma especial atenção dedicada aos textos literários, apesar do apelo à diversidade textual.

Para Rojo (2008), a transformação por que passa o ensino de LP em termos de concepções teóricas e de metodologias que vão desde os gêneros poéticos e retóricos ao texto e aos tipos de textos sofre influência direta das mudanças na sociedade.

Segundo Clare (2002: s/p apud Rojo, 2008), a situação começa a se transformar ainda na década de 60, quando se firma o processo de democratização de acesso da população à escola, em conseqüência de um novo modelo econômico. Trata-se de novas condições sociopolíticas. Com a ditadura militar, a partir de 1964, passa-se a buscar o desenvolvimento do capitalismo, mediante expansão industrial. A proposta educacional, agora, passa a ser condizente com a expectativa de se

atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos que permitam ao Governo realizar a pretendida expansão industrial.

Com a ampliação do acesso da população à escola pública, muda o perfil não somente econômico, mas também cultural, tanto do alunado como do professorado. Não é mais uma escola pública destinada apenas aos filhos das elites, mas as camadas populares passam a ter assento nas salas de aula. O novo perfil cultural do alunado acarreta heterogeneidade nos letramentos, nas variedades dialetais. Os esforços das escolas em adequar-se à nova realidade têm impactos visíveis na qualidade do ensino. Também o perfil sócio-cultural, econômico e profissional dos docentes sofre alteração, com a ampliação das redes. A profissão de professor começa a desprestigiar-se, a perder autonomia, a deslocar-se nos espaços sociais: antes, uma profissão que conferia status às moças de classe média e alta; agora, a ascensão social para os que pertencem à classe mais pobre da sociedade (Clare, 2002: s/p apud Rojo, 2008).

Nesse contexto, surge a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, que estabelece a língua portuguesa como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. Diante da reconfiguração dos objetivos da disciplina e dos novos perfis de alunado e de professorado, diminui o beletismo do ensino de português. Contitui-se um ensino mais preocupado com a realidade prática, que enfatiza sobretudo gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias.

Os materiais didáticos também sofrem acentuadas mudanças. Agora, em lugar das obras de referência como antologias, seletas e gramáticas, cria-se um novo tipo de material didático de apoio à prática docente que, propositalmente, interfere na autonomia do professorado. Boa parte dos LDP dessa época incorpora as mudanças propostas, pois, conforme Bunzen e Rojo (2005 apud Manini, 2011), na coletânea de textos, além dos literários, são incluídos outros de circulação social diversa, como textos jornalísticos, textos publicitários, quadrinhos, textos não verbais, o que amplia as possibilidades de leitura. Ainda assim, As atividades de gramática vêm associadas ao estudo de textos, porém, de acordo com Neves (2004 apud Manini, 2011), mantêm a tradição, pois não exploram os recursos linguísticos para a construção dos sentidos dos textos e abusam das definições, das classificações e da metalinguagem. Segundo a autora, apesar de na coletânea prevalecerem textos contemporâneos, a gramática “continuou reduzida aos

seculares paradigmas modelares, acoplados aos textos em cada uma das 'lições', arranjados em uma sequência sem significação alguma para a realidade linguística”.

Batista (2001, 2003 apud Rojo, 2008) mostra que este novo tipo de material, que conhecemos hoje como livro didático, propõe-se a estruturar e facilitar o trabalho de um professor de novo tipo, apresentando não somente os conteúdos, mas também as atividades didáticas e organizando-se conforme a divisão do tempo escolar, em séries/volumes e meses ou bimestres/unidades, por exemplo. Os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a serem atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos a serem ensinados.

A esta altura, embora já não se fale em gêneros – possivelmente porque o que adentra a escola já não são principalmente os gêneros poéticos ou retóricos, da esfera literária ou política/jurídica/escolar-acadêmica –, o que acontece efetivamente é a ampliação progressiva de gêneros de outras esferas (jornalística, publicitária, midiáticas, digital etc.) que começam a adentrar as escolas; gêneros escolarizados que passam a disputar espaço com a “poética” e os textos literários.

No entanto, fatores externos contribuem para o aparecimento de novos textos. A aludida necessidade de crítica ao sistema vigente e a emergência das vozes minoritárias (como a da mulher, do negro, das classes marginalizadas, da criança) dão origem a obras novas, que redescobrem o Brasil urbano e rural no que ele tem de diferenças, trazendo à luz traços culturais até então pouco explorados.

Por tudo o que vimos, a defesa da presença de uma diversidade de textos e a prioridade do texto como unidade de ensino de língua na sala de aula não é nova nas propostas curriculares, programas de ensino e materiais didáticos brasileiros. A obra fundadora de práticas didáticas de Geraldi (1984 apud Manini, 2011) discute o ensino de língua portuguesa e traz propostas didáticas tendo o texto como unidade básica de trabalho. A obra se destaca como referência na área, servindo de base à elaboração de propostas curriculares para vários estados e municípios. Alertava também que o texto não deveria servir de pretexto ou apenas suporte para estas outras práticas de ensino mais consolidadas, mas que deveria penetrar na sala de aula como objeto de práticas de leitura e de produção. Reflexões como estas e outras, de outros autores, contribuíram muito para as mudanças nos programas e currículos de língua, nas décadas de 70 a 90, que, de centrados nos conteúdos

(gramaticais), passam a se caracterizar como centrados em procedimentos (eixos procedimentais de leitura e de produção de textos).

No entanto, segundo Rojo (2008), as práticas didáticas consolidadas apresentam sempre resistências e o uso do texto como pretexto tem continuidade e vem a ser suplementado pela gramaticalização do texto ele próprio, por meio do acesso dos professores a teorias cognitivas de leitura e de produção e a teorias da lingüística textual da década de 80. Nas práticas de leitura e produção, assim como nos materiais didáticos que circulam em sala de aula, o texto entra menos como produtor de sentidos e mais como suporte de análises gramaticais, agora também textuais, como se o mero conhecimento de estruturas e tipos textuais, regras e normas pudesse fazer circular o diálogo e os sentidos.

Ainda conforme Rojo (2008), avaliações externas confirmam a deficiência no trato pedagógico com o texto na medida em que os alunos são levados a dominar apenas as capacidades escolares mais básicas do trato da significação dos textos (localização e retenção de informações explícitas, inferência global do tema de textos pequenos, inferências locais, estabelecimento de relação entre tópicos do texto e conhecimento amplo de mundo). As capacidades aprendidas têm muito a ver com o que os resultados dessas avaliações tem demonstrado serem as práticas cristalizadas de leitura e escrita na escola, no seu caráter restrito e empobrecedor.

Por fim, Moita Lopes & Rojo (2004, p. 43-46 apud Rojo, 2008) afirmam que

Se, no passado, a educação lingüística poderia ter sido considerada secundária em termos de sua relevância para as nossas vidas, isso certamente não é o caso dos dias de hoje. Como dar conta, na educação o escolar, dos múltiplos letramentos, necessários para compreender e atuar nos contextos de mudanças radicais com que nos deparamos no dia-a-dia, é uma questão continuamente tematizada, internacionalmente, nos fóruns educacionais e na literatura especializada recente. A compreensão de que vivemos em um mundo multisemiótico (para além da letra, ou seja, um mundo de cores, sons, imagens e design que constroem significados em textos orais / escritos e hipertextos) e de que é necessário entender tal mundo, para que seja possível fazer escolhas entre os discursos que se apresentam, tem transformado a educação lingüística em peça fundamental para enfrentar os desafios da contemporaneidade na construção da cidadania.[...] É preciso, então, trazer a linguagem para o centro de atenção na vida escolar, tendo em vista o papel do discurso nas sociedades densamente semiotizadas em que vivemos. São muitos os discursos

que nos chegam e são muitas as necessidades de lidar com eles no mundo do trabalho e fora do trabalho, não só para o desempenho profissional, como também para saber fazer escolhas éticas entre discursos em competição e saber lidar com as incertezas e diferenças características de nossas sociedades atuais. Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania, a menos que queiramos deixar grande parte da população no mundo do face-a-face, excluída das benesses do mundo contemporâneo das comunicações rápidas, da tecno-informação e da possibilidade de se expor e fazer escolhas entre discursos contrastantes sobre a vida social.

Assim, para Rojo (2008) trata-se de dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam.

Portanto, a discrepância teórica decorre da maneira como gênero e texto são tomados por linhas como Linguística Textual e Análise do Discurso, mas, no que se refere aos gêneros, o que é grave para a autora é que considerar a terminologia gênero textual implica minimizar o papel discursivo, sócio-histórico dos gêneros, e considerá-los quase sinônimo de texto.

Afinal, esses termos (gênero discursivo e gênero textual) podem ser concebidos como expressões diferentes de um mesmo conceito ou de dois conceitos distintos?

E é nesta nova conjuntura do final dos anos 90 que a noção de gênero discursivo/textual é (re)convocada, notadamente pelos PCN (1998), para desestabilizar práticas de ensino vistas como problemáticas ou tradicionais, como afirma Bunzen (2004, p. 19 apud Rojo, 2008). Quais práticas problemáticas? A do tratamento do sentido como significado literal e unívoco, a do trato autoritário e não dialógico do texto como voz de autoridade a ser reconhecida e assimilada (repetida); a do tratamento do texto unicamente como normativo, regrado, formatado, modelar, unidade gramatical. E por que esta noção e não outra? Em primeiro lugar, porque, como nota Marcuschi (2002: 23 apud Rojo, 2008), diferentemente dos tipos de texto, os gêneros de discurso/texto não são construtos teóricos definidos por

propriedades lingüísticas intrínsecas, mas realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas. Portanto, diferentemente da noção de tipo, a de gênero, em princípio, favorece um tratamento mais flexível da forma e do estilo e o diálogo entre linguagens e vozes na construção dos sentidos situados ou contextualizados. É mais resistente, em princípio, à gramaticalização. Percebe-se aqui que a autora concebe o gênero mais como uma forma de discurso, de enunciação e não como uma forma ou tipo de texto.

Desse modo, com base em tudo o que foi exposto até aqui, entendemos que a teoria dos gêneros do discurso recorre às marcas textuais e lingüísticas com vistas à produção de sentido nas situações enunciativas. Já a teoria dos gêneros textuais não apenas recorre aos aspectos textuais e lingüísticos como sendo parte da composição textual, como também os considera elementos relevantes na formação e classificação dos gêneros.

### 1.3 ALGUMAS DEFINIÇÕES DO TERMO GÊNERO TEXTUAL

A fim de compreender como os gêneros textuais funcionam, faz-se necessária uma análise de algumas definições atribuídas ao gênero textual e a outros termos relacionados a ele com enfoques distintos.

#### 1.3.1 Gêneros textuais e a relação com outros conceitos

Para Bronckart (1994), os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões para cuja execução ele necessita ter competência: a primeira das decisões é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, ou seja, ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda é a decisão e a aplicação que poderá acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la.

Para Bhatia (2001), O gênero se define essencialmente em termos do uso da linguagem em contextos comunicativos convencionados, que dá origem a conjuntos

específicos de propósitos comunicativos para grupos sociais e disciplinares especializados que, por sua vez, estabelecem formas estruturais relativamente estáveis e, até certo ponto, impõem restrições quanto ao emprego de recursos léxico-gramaticais.

Marcuschi (2002), por sua vez, concebe os gêneros textuais “como fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” e acrescenta: “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. No entanto, ele adverte que “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa”, pelo contrário, eles se caracterizam como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Além disso, o autor ressalta que os gêneros surgem, proliferam-se, modificam-se para atender a necessidades socioculturais e às inovações tecnológicas, tanto que a quantidade de gêneros hoje é muito maior do que nas sociedades que nos antecederam e nas que são anteriores à escrita.

Assim, na esteira bahktiniana, Marcuschi (2008 apud Souza 2011) apresenta algumas perspectivas de estudo, tanto no contexto mundial como no brasileiro, sobre as diferentes abordagens relacionadas ao estudo dos gêneros. Ele destaca que um consenso existente entre essas perspectivas é que, para comunicar-se, o indivíduo recorre aos gêneros, como uma forma de se adequar a determinado contexto. Ele acrescenta ainda que os textos e/ou discursos circulam através dos gêneros. Ora, se os textos e/ou discursos circulam através de gêneros, por que então o uso de termos distintos como *gênero do discurso* ou *gênero discursivo* e *gênero textual*?

Para o próprio Marcuschi (2008, p. 154 apud Souza 2011), essa distinção não é tão relevante, como é possível se observar em uma nota de rodapé em que o autor justifica o uso do termo escolhido por ele:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

Em outra passagem, Marcuschi (2008, p. 58 apud Souza, 2011) acrescenta:

A tendência é ver o *texto* no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o *discurso* seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. [...] São muito mais duas maneiras complementares de focar a produção linguística em funcionamento.

Percebe-se aqui uma tendência de se conceber o gênero como um artefato textual-discursivo, sendo analisado tanto em seu aspecto organizacional interno como em seu funcionamento sociointerativo. Isso porque, para se produzir um gênero textual, existem normas que não são rígidas, mas necessárias, caso se pretenda a compreensão e a interação por parte de todos os envolvidos no processo comunicativo. A título de exemplo tem-se o ofício, um gênero que faz parte da correspondência oficial: quando o indivíduo faz uso desse gênero deve se adequar às exigências impostas pela situação comunicativa. Assim, o que se deve dizer ou não, o como e o quanto dizer, dependerá de interlocutores definidos e dos contextos nos quais os textos poderão circular.

É pertinente destacarmos neste estudo, ainda conforme Marcuschi (2008), além das definições de “gênero textual”, as de “tipo de texto” e de “domínio discursivo”. Ele distingue teoricamente as três noções, muito embora saliente que elas estão forçosamente imbricadas, frisando que a distinção entre gêneros e tipos textuais não forma exatamente uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária. O autor afirma que “toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorreremos a algum gênero textual. Eles são parte integrante da sociedade e não apenas elementos que se sobrepõem a ela.” (MARCUSCHI, 2008, p. 156 apud Lé, 2001). Sendo assim, as definições de gênero textual, tipo textual e domínio discursivo são muito mais operacionais do que formais e seguem de perto a posição bakhtiniana, como veremos a seguir:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma seqüência subjacente aos textos) definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). [...] gênero textual refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por

composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...] Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana”, no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas.[...] Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155)

Assim, para a noção de tipo textual, predomina a identificação de sequências linguísticas como norteadoras; para a noção de gênero textual, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações propósitos e inserção sócio-histórica. No caso dos domínios discursivos, Marcuschi (2008, p. 158) afirma que não se trata propriamente de um “texto” e sim de formações históricas e sociais que originam os discursos em determinadas esferas de atuação.

O autor frisa, ainda, que os domínios ainda não estão bem definidos e oferecem alguma resistência, mas que, seguramente, sua definição deveria ser na base de critérios etnográficos, antropológicos, sociológicos e históricos. No grupo reduzido dos tipos de texto Marcuschi (2008, p. 154) inclui a narração, a argumentação, a descrição, a exposição e a injunção, ressaltando que o conjunto de categorias para designar os referidos tipos é limitado e sem tendência a aumentar. O quadro dos gêneros textuais, por sua vez, é ilimitado e corresponde, segundo ele, a uma listagem aberta, de vez que nela se incluem realizações verbais que, embora estabilizadas, podem ser criadas e dinamicamente modificadas por fatores sociais e históricos. Nessa lista aberta ele apresenta como exemplos de gênero textual o telegrama, o bilhete, o sermão, o romance, a carta comercial, a carta pessoal, a notícia jornalística, o horóscopo, o e-mail, a aula virtual etc. Por fim, entre os exemplos de domínios discursivos, destaca o discurso jornalístico, o discurso jurídico, o discurso religioso, etc.

Pensando agora na didatização dos gêneros em sala de aula, a teoria proposta por Dolz e Schneuwly (2004) assume uma importância relevante no cenário educacional brasileiro, uma vez que esses autores congregam as orientações do PCNs (1998) e, ainda, sugerem como fazer, como pensar e como trabalhar os diferentes gêneros na sala de aula. Muitas editoras responsáveis pela elaboração do LDLP utilizam essa teoria como “pano de fundo”. Os teóricos

formulam um modelo didático que tem por objetivo entender as particularidades de cada gênero baseado em estudos e teorias já desenvolvidos por pesquisadores da área na linha sociodiscursiva, a fim de compreender a relação entre os gêneros trabalhados na escola e também os gêneros que fora dela funcionam como objeto de referência para o aprendizado do aluno, pois segundo os autores, a sequência didática possibilita aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados, e aqueles que eles ainda não têm domínio, possibilitando-lhes aprender e compreender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor. Dolz e Schneuwly (2004, p.98 apud Segate, 2010) apresentam, ainda, um esquema da sequência didática que pode ser utilizado para o ensino dos gêneros.

Num primeiro momento, o professor apresenta a situação (gênero) de forma detalhada aos alunos, para que em seguida, eles realizem a primeira produção textual sobre o gênero trabalhado. Com isso, o professor terá a oportunidade de verificar qual o conhecimento que esses alunos já possuem sobre o gênero, para, então, adaptar as atividades que serão realizadas pelos alunos ao longo da sequência didática, que será utilizada para o ensino do gênero escolhido. A produção inicial é fundamental na adaptação da sequência didática, pois é por meio dela que o professor terá a oportunidade de diagnosticar quais são os entraves centrais dos alunos e perceber qual o nível de conhecimento que eles têm sobre o gênero. Em seguida, depois da avaliação das dificuldades e do conhecimento que os alunos têm sobre o gênero, o professor trabalhará com diversas atividades e exercícios que lhes permitirão dominar o gênero escolhido. Estas atividades deverão ser realizadas nos módulos.

O ensino com os módulos, conforme colocado no acima, permite ao professor observar as dificuldades e as descobertas dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem com o gênero, pois o aluno constrói o conhecimento, interage socialmente com os colegas por meio das atividades propostas pelo professor. Na produção final, depois de um estudo aprofundado das particularidades do gênero, o aluno, segundo os autores, terá adquirido conhecimento suficiente para redigir um texto que será avaliado pelo professor. Neste texto, o professor verificará se o aluno progrediu, construiu o conhecimento do gênero estudado e se adquiriu e aperfeiçoou capacidades lingüísticas. Pensando, então, no processo de ensino-aprendizagem da língua pelos alunos, podemos afirmar que as sequências didáticas são muito

importantes, pois elas se baseiam em metodologias já experimentadas com êxito e permitem um direcionamento no trabalho do professor, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades lingüísticas dos alunos. Desta forma, o objetivo principal em utilizar uma sequência didática no ensino de um gênero, segundo Dolz e Schneuwly (2004), é possibilitar aos alunos utilizar a língua em várias situações comunicativas do dia-a-dia com competência. Assim, eles desenvolverão ao longo do trabalho com as sequências didáticas, a escrita, a oralidade, além de poderem adquirir maior autonomia e auto-avaliação da linguagem.

Esses autores apresentam agrupamentos dos gêneros em um currículo flexível às diversas situações reais e cotidianas do ensino, o que possibilitará ao professor, maior previsão dos problemas a serem enfrentados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Esse agrupamentos são feitos levando em consideração as regularidades e transferências lingüísticas de cada gênero. Dolz e Schneuwly (2004, p.120 apud Segate, 2010) ressaltam que, para que esses agrupamentos sejam realizados e sejam aceitos na didática da escola, eles têm de que obedecer a três critérios importantes. O primeiro é corresponder aos objetivos sociais da comunicação oral e escrita no que tange ao ensino. O segundo é mostrar as diferenças tipológicas, e por último, que os gêneros agrupados sejam “relativamente homogêneos” no que se refere à **capacidade de linguagem** dentro de cada agrupamento dos gêneros. Levando em conta os critérios citados acima, Dolz e Schneuwly (2004) apresentam os seguintes agrupamentos de gêneros:

**Tabela 1 – Agrupamento dos gêneros textuais**

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	<b>NARRAR</b> Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado

Documentação e memorização de ações humanas	<b>RELATAR</b> Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	<b>ARGUMENTAR</b> Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	<b>EXPOR</b> Apresentação textual de diferentes	Seminário Conferência

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004)

O agrupamento dos gêneros possibilita aos professores trabalhar diversos gêneros tendo em vista os domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem que possuem. Desse modo, os agrupamentos de gêneros propostos pelos autores são uma maneira de oferecer aos professores um instrumento de trabalho fundamentado teoricamente, com o intuito de facilitar a escolha do gênero a ser trabalhado na sala de aula, bem como auxiliá-los na progressão de gêneros a serem trabalhados nas séries do ensino. Mas a introdução do estudo dos gêneros textuais no ensino de língua requer o entendimento, por parte dos docentes, do embasamento teórico necessário à construção do fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero. Para tanto, cabe às políticas educacionais, não somente estabelecer as orientações para o ensino de língua, mas também implementar medidas permanentes para atualização dos docentes.

Diante do que foi exposto até aqui, percebe-se uma abordagem que concebe o gênero levando em conta ora seus aspectos textuais, ora seus aspectos discursivos, ora os dois, optando pelo uso do termo gênero textual sem diferenciá-lo do termo gênero discursivo. É possível perceber também que são muitos os autores que dão a sua contribuição no que se refere ao conceito de gênero textual. Não se propõe como objetivo deste estudo contemplar todas as definições existentes, porém as que aqui foram colocadas já são suficientes para demonstrar como o conceito de gênero textual tem se tornado cada vez mais complexo e abrangente.

## 2 GÊNEROS TEXTUAIS, LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, faremos uma breve consideração sobre as diretrizes dos PCNs. Em seguida, trataremos de sua inserção no ensino de LP. Abordaremos também a relação entre os gêneros textuais e o LD no ensino de LP, ancorados nas orientações dos PCN (BRASIL, 1998).

### 2.1 DIRETRIZES DOS PCN PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A educação é considerada hoje um grande desafio, tanto no que tange às políticas e programas nacionais, quanto aos aspectos específicos de uma sala de aula.

Perante tal desafio, o governo brasileiro tem adotado, no decorrer de nossa recente história educacional, diversas estratégias que visam a melhorar e a universalizar o ensino, em função de objetivos específicos relacionados às demandas da sociedade de cada tempo e às posições ideológicas de cada governo. A proposta vigente é a dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os PCN.

Criado em 1998, pelo MEC, oriundo da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº. 9.394, em 20 de dezembro de 1996. Esta lei delega ao poder público a responsabilidade para com a educação básica (educação infantil, educação fundamental e ensino médio). Tratam-se de orientações norteadoras, de abrangência nacional, elaborados pelo Governo Federal, com o objetivo de auxiliar os agentes envolvidos diretamente no processo escolar na implementação e desenvolvimento dos conteúdos disciplinares, visando à construção da cidadania. Para isso, o documento busca construir “referências nacionais que possam dizer quais os pontos comuns que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras” (PCNs, 1997a, p. 49).

O texto do artigo 22 da LDB destaca os objetivos gerais da educação básica quando estabelece que a escola “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e

fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (PCNs, 2000, p. 14). Dessa forma é possível afirmar que o ensino fundamental tem um papel importante, uma vez que é nele em que o aluno aprenderá não só conteúdos necessários para a conclusão de uma etapa, mas também importantes para dar continuidade a etapas futuras (ensino médio e curso de graduação).

Deste modo, considerando os desideratos da referida lei, os PCN do Ensino Fundamental, do 1º ao 4º ciclo, objetivam que ao final do período fundamental os alunos sejam aptos a:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;

utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.(PCN.1998,p7,8)

Os PCN postulam então, a partir de uma visão humanista, que é dever da escola formar crianças e jovens capazes de exercer de forma consciente e com dignidade o seu papel de cidadão. Essa mudança de mentalidade, por parte dos educadores frente aos problemas que se apresentam no contexto escolar nacional, permitiu a seguinte reflexão:

Se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêem confrontados no seu dia-a-dia. As temáticas sociais, por essa importância inegável que têm na formação dos alunos, já há muito têm sido discutidas e freqüentemente incorporadas aos currículos das áreas ligadas às Ciências Naturais e Sociais, chegando até mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas. ( PCNs. 1998, p.45 )

Isso nos leva a entender que a organização do conhecimento escolar deve contemplar, numa perspectiva transversal, conteúdos e instrumentos de ensino que envolvam questões sociais, possibilitando deste modo que o aluno seja inserido no contexto social do qual faz parte e possa aprender e exercer seus direitos e deveres de modo pleno.

Assim, este documento tem a intenção de disponibilizar orientações que possam facilitar a aplicação de pontos importantes das discussões teóricas mais recentes na área da educação – incluídas a Pedagogia, a Psicologia e a Lingüística Aplicada, entre outras áreas. Sendo, portanto, uma orientação, percebe-se que os documentos que contém as diretrizes para o ensino básico se relacionam e se complementam buscando garantir, ao final dos doze anos de formação, que os alunos sejam capazes de, por meio dos conteúdos aprendidos e apreendidos, participar efetivamente da sociedade.

Antes de prosseguirmos em nossa discussão, cabe aqui o seguinte questionamento: Se, por um lado, os PCN não criam problemas operacionais graves

para instituições que não possuem condições estruturais e de recursos humanos, por outro, as Secretarias de Educação pelo país afora se sentem pouco pressionadas a se adequarem as suas orientações, assim, as providências cabíveis e necessárias para a melhoria na educação são ignoradas. Afinal, embora sempre haja espaço para discussão e melhorias, os PCN parecem gozar de uma considerável unanimidade entre os pesquisadores e pensadores da educação no país, já que foram criados como uma síntese dos mais recentes desenvolvimentos na área, bem como de orientações de organismos internacionais para este campo, como a Unesco.

Portanto, consideramos que os PCNs contribuem significativamente para termos a noção de “como”, “por que” e “para que” o docente deve atuar pedagogicamente e conceber os aspectos práticos/teóricos com base em seus elementos norteadores.

Agora podemos então, fazer uma análise dos PCN voltada para quarto ciclo do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa. Analisando especificamente o referido documento, é possível identificar o ponto de diálogo que interessa primeiramente a esta pesquisa: o tratamento dado aos gêneros, tido como objeto de ensino no nível básico. Assunto este que discutiremos no tópico a seguir.

## 2.2 A PROPOSTA DOS PCN PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 4º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Quando se fala em ensinar a LP na perspectiva dos gêneros, fica sempre uma pergunta no ar: se os gêneros são situados, isto é, se eles se desenvolvem dentro do universo das relações sociais, como ensiná-los na escola de modo que eles continuem desempenhando as funções para as quais foram criados? Ou melhor, como fazer para não “escolarizar” os gêneros que pertencem a outros domínios discursivos que não o da escola?

É comum, entre os professores de LP, enfatizar a necessidade de se explorar, nas aulas de língua materna, uma grande variedade de textos. Logo, na maioria dos LD atuais, encontramos uma série de textos que antes não eram considerados adequados para o ensino. O problema é a forma como esses textos são abordados.

Tedesco (2011, p. 259 apud Faria, 2009) afirma que a escola brasileira não tem cumprido sua função de ensinar a ler, no sentido lato do termo e, também, não tem ensinado a escrever. Conforme a autora, trata-se de uma dificuldade não só de alfabetizar, de domínio do código da língua, mas também de garantir o uso eficaz da língua em todos os níveis. Na sequência, a autora ainda destaca que o cerne da proposta dos *PCNLP* visa à garantia de formas de aprendizagem da leitura e da escrita para todos os estudantes.

O reconhecimento institucional de que as práticas de ensino não estavam em consonância com a nova realidade social fez com que, por volta dos anos 80, surgissem críticas aos pressupostos que permeavam a docência no ensino de LP. Dentre elas, destacamos:

A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente - uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p. 18).

Essa constatação fez com que surgisse uma revisão dos pressupostos teóricos que norteavam o ensino de LP, de modo que a inserção dos gêneros textuais no ensino de língua não se deu apenas com base em tendências, mas também por meio de recomendações expressas pelos documentos oficiais de orientação para o ensino de Língua Portuguesa. Vejamos então, o que esta proposta significa enquanto referencial para a construção e elaboração do LDLP.

Podemos afirmar que boa parte das concepções em torno da linguagem presentes nos PCN tem origem nas ideias de Bakhtin, principalmente no que se refere ao gênero do discurso.

A “seção” *Discurso e suas condições de produção, gênero e texto*, por exemplo, aborda conceitos bakhtinianos de forma indireta. Ela começa explicando

como acontece a interação por meio da linguagem e para que essa atividade discursiva seja realizada, é necessário que se tenha o desejo de dizer, a forma de dizer, o contexto histórico em que se está e as circunstâncias presentes no tempo do dizer. São esses fatores que permitem que o discurso se realize. Ou seja,

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (...) Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos lingüísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se à elocução. Em geral, é durante o processo de produção que as escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente. (BRASIL, 1998, p. 20)

Na sequência, o documento trata da produção de discursos, frisando que, ao dizer, o indivíduo retoma ou se baseia em discursos já ditos para produzir o seu discurso. “Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita”. (BRASIL, 1998, p. 21)

Fica claro, logo em seguida, que os PCN entendem que qualquer texto se estrutura a partir de um determinado gênero do discurso. “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.” (BRASIL, 1998, p. 21).

Nota-se que esse entendimento está alinhado com o de Bakhtin em *Os Gêneros do Discurso*

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determina função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2010a, p.266)

Os PCN destacam também o conceito de gênero discursivo: “Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.” (BRASIL, 1998, p. 21). Além disso, enumeram os elementos que compõem os gêneros discursivos.

conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;

construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;

estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc.

Outra vez, percebemos aqui a presença dos conceitos bakhtinianos, quando ele claramente define gêneros do discurso como sendo tipos relativamente estáveis de enunciados. Antes mesmo de definir *Os gêneros do discurso*, o teórico pontua:

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. (2010, p. 261)

Outros conceitos como, inferência, enunciação, gênero, interação, entre outros, contidos no documento, estão vinculados à obra bakhtiniana. A noção de língua enquanto objeto primordial de interatividade e as situações de produção, circulação e recepção constituem os gêneros textuais e evidencia a língua enquanto viva e dinâmica e o documento aponta para essas questões, como no trecho abaixo:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 1997, p. 20)

Dando continuidade a nossa análise, a seção cujo título é *Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros*, verificamos que os PCN (BRASIL, 1998) enfatizam a importância de se desenvolver a competência discursiva, para que assim, o aluno tenha condições de usar a língua e adequá-la para produzir variados textos em diferentes situações comunicativas, tanto oral como escrita.

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva.(...) A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo - e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. (BRASIL, 1998, p. 23)

As orientações dos PCN são inovadoras já que, pela primeira vez, o ensino de língua materna no Brasil oficialmente apontou para a questão do trabalho com os gêneros textuais, com vistas ao desenvolvimento do que tem sido chamado de competência comunicativa.

Por conseguinte, o texto é visto como o elemento básico de ensino, pois por meio dele o aluno ampliará a sua competência discursiva. Ao propor o trabalho com o texto e este se organizar temática, composicional e estilisticamente em determinado gênero, foi, então, necessário incluir os gêneros discursivos na pauta de sala de aula.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p.23)

Marcuschi (2012, p 29) afirma, sobre o vasto repertório de gêneros, que

São muito mais famílias de textos com uma série de semelhanças. Eles são eventos lingüísticos, mas não se definem por características lingüísticas: caracterizam-se, como já dissemos, enquanto atividades sócio-discursivas. Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros.

Desta forma, à medida que a esfera de comunicação se amplia, é praticamente impossível que a escola, e conseqüentemente o livro didático – também um gênero, contemple todos os gêneros. Os PCN considerando essa rica variedade de gêneros do discurso, afirmam que “é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada”, (BRASIL, 1998, p.24).

Os textos contemplados no LD devem possibilitar ao aluno “a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.” (BRASIL, 1998, p. 24)

Os PCN ressaltam ainda que, ao se inserirem na escola, os textos que circulam no meio social cumprem um papel modalizador, *servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.* Nessa visão, entendemos que o ensino de língua caracteriza-se como espaço privilegiado para a percepção dos fenômenos lingüísticos inseridos nos textos, nas perspectivas dos usos oral e escrito da língua e da reflexão acerca desses usos. No que tange aos conteúdos de LP sugeridos pelo documento, há a recomendação de que

serão apresentados para o ensino fundamental no terceiro e no quarto ciclo são aqueles considerados como relevantes para a constituição da proficiência discursiva e lingüística do aluno em função tanto dos objetivos específicos colocados para os ciclos em questão quanto dos objetivos gerais apresentados para o ensino fundamental, aos quais aqueles se articulam.” (BRASIL, 1998, p.52).

Assim sendo, o trabalho com o texto de modo integral possibilitará ao aluno a compreensão das especificidades que a língua escrita permite, nos mais variados

gêneros. Por isso a necessidade de a escola explorar a convivência com textos diversos que estão inseridos nas práticas sociais.

Assim, os PCNs indicam alguns gêneros que devem ser estudados no ambiente escolar, privilegiando aqueles que aparecem com mais frequência na sociedade e na escola conforme veremos no quadro a seguir:

Quadro 1

**ANEXO A – Quadro dos gêneros discursivos**

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	. cordel, causos e similares . texto dramático . canção	LITERÁRIOS	. conto . novela . romance . crônica . poema . texto dramático
DE IMPRENSA	. comentário radiofônico . entrevista . debate . depoimento	DE IMPRENSA	. notícia . editorial . artigo . reportagem . carta do leitor . entrevista . charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	. exposição . seminário . debate . palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	. verbete enciclopédico (nota/artigo) . relatório de experiências . didático (textos, enunciados de questões) . artigo
PUBLICIDADE	. propaganda	PUBLICIDADE	. propaganda

Fonte: PCN, 1998, p.54.

Percebe-se que o documento enfatiza a importância de se trabalhar tanto textos orais como textos escritos de modo sistematizado para que o aluno possa realmente ampliar sua competência discursiva. Os PCNs (BRASIL, 1998, p.49) é pontual quando diz que a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

As orientações gradualmente vão se hierarquizando de maneira didática de modo a detalhar os objetivos a serem alcançados, por exemplo, quanto trata do trabalho com textos orais, espera-se que o aluno:

amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;

reconheça a contribuição complementar dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);

utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;

amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. (BRASIL, 1998, p.49)

Notamos aí a necessidade do diálogo como veículo de interação comunicativa entre professor-aluno e aluno-aluno a fim de que se construa o conhecimento através da troca de informações e experiências que permitam o aluno utilizar a linguagem oral adequando-a à situação comunicativa envolvida, fazendo com que as atividades propostas façam de fato sentido.

Quanto ao processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:

- saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:
  - \* selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte; desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);
  - \* confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
  - \* articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:
    - a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório lingüístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
    - b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
    - c) estabelecer a progressão temática;

- d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
- e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.;
- \* delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;
- seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;
- troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
- compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
- seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê. (BRASIL, 1998, p.51)

No que diz respeito ao processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno:

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
  - \* a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
  - \* a continuidade temática;
  - \* a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
  - \* a explicitação de relações entre expressões mediante recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito. (BRASIL, 1998, p.51)

E por fim, no processo de análise lingüística, espera-se que o aluno:

- constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema lingüístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;

- aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão lingüística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);
- seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (BRASIL, 1998, p.52)

Não podemos deixar de lembrar que o espaço da sala de aula não permite a vivência, pois esse espaço representa o simulacro da realidade, e o gênero é a vida em toda sua dinâmica e, conforme o exposto acima, entendemos que o professor, nos PCNs, é visto como mediador do conhecimento. Ele deve levar o aluno a refletir sobre o que está expondo. Não somente o professor pode corrigir o que está errado, mas também o próprio aluno.

Para finalizar, os pontos essenciais dos PCNs relacionados ao ensino dos gêneros do discurso foram abordados com vistas a conceituar e promover no corpo docente uma reflexão sobre suas ações. Construídos com o objetivo de orientar as escolas de rede pública em seus procedimentos, buscam encaminhá-las em uma direção de clareza e de forma a conscientizar o âmbito escolar de seus deveres.

### 2.3 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

No Brasil, o termo livro didático adquiriu valor de “adjetivo” de modo que se tornou tão comum e tão familiar ao ambiente escolar que, segundo Baldissera (apud Ota, 2009) aparece pela primeira vez no Decreto-Lei no. 1006, de 30 de dezembro de 1938, Artigo 2º., Parágrafo 1º.

Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. Parágrafo 2º.: livros de leitura de classe são livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro

de texto, livro texto, compêndio escolar, livro de classe, manual, livro didático (BALSISSERA, *apud* PINTO, 2001, p. 22).

Assim instituído oficialmente, esse recurso didático foi adquirindo feições peculiares ao longo do tempo na medida em que ia atendendo a públicos, interesses, ideologias e contextos históricos diferentes. Porém, o que se vê hoje nem sempre foi uma realidade. Por ser um instrumento educacional, o LD percorreu um longo caminho até aqui. Trata-se de uma ferramenta de apoio que o professor utiliza constantemente em sua prática pedagógica, de maneira que deixou de ser um suporte e assumiu a função de referencial. Através dele o professor direciona e sequênciava os conteúdos de seu componente curricular e os alunos por sua vez, podem pesquisar, ler trechos de textos, revisar os conteúdos gramaticais, ou seja, o livro didático é um manual muito necessário à escola, tanto para o professor como para o aluno.

Faz-se necessário, num primeiro momento, apresentar brevemente como e em que contexto surgiu o livro didático. Essa obra, segundo Batista & Rojo (2005 *apud* Volmer & Ramos, 2009), foi produzida com o intuito de “auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais” (p. 15). Além disso, averiguar como se transformou, em muitos contextos, num objeto indispensável para a efetivação do ensino-aprendizagem, pois, pela história e na história, acredita-se ser possível uma compreensão crítica a esse respeito e, conseqüentemente, acerca do que hoje compõe esse material.

O decreto de 1938 supracitado, que tinha como objetivo regulamentar uma política nacional do livro didático, criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), marcando, assim, a primeira iniciativa governamental nessa área de política educacional. Isso ocorreu no período de Estado Novo, ou seja, em um momento político autoritário que buscava garantir, sobretudo, a Unidade/Identidade Nacional. À tal comissão, dentre outras responsabilidades, cabia a tarefa de examinar, avaliar e julgar os livros didáticos, concedendo ou não autorização para o seu uso nas escolas, isto é, controlar a adoção dos livros, assegurando que eles atendessem aos propósitos de formação de um certo espírito de nacionalidade, o que fez com que os

critérios para as avaliações dos livros valorizassem muito mais aspectos político-ideológicos do que pedagógicos. Oliveira (1984 apud Volmer & Ramos, 2009) destaca que dos impedimentos estabelecidos pela CNLD para a utilização do livro, a maioria relacionava-se à questão político-ideológica e apenas uma minoria dizia respeito à didática propriamente dita; aspectos morais, cívicos e políticos sobrepunham-se, então, aos aspectos didático-metodológicos.

Em virtude do controle ideológico, essa comissão solidificou-se apenas em 1945, via o Decreto-lei 8.460, que consolidou a legislação 1.006/38 e dispôs sobre a organização e o funcionamento da CNLD. Nesse período e nos anos subseqüentes, muitas foram as críticas emitidas à comissão, principalmente em relação à política, altamente centralizadora. Além disso, nessa época, o livro didático transformou-se em um produto de mercado muito lucrativo, o que fez surgir, no já complicado cenário educacional, uma crescente especulação comercial.

Durante os anos 60, estabeleceu-se a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), pelo acordo MEC/USAID (Órgão governamental do EUA), firmado em 06/01/67, com o objetivo de tornar disponíveis gratuitamente cerca de 51 milhões de livros para estudantes brasileiros no período de três anos (FREITAG, 1993 apud Volmer & Ramos, 2009). Essa mesma autora destaca que o acordo contava com farta disponibilidade financeira e propunha, ainda, um programa de desenvolvimento que incluía a instalação de bibliotecas e cursos de treinamento para instrutores e professores. A princípio, uma proposta adequada à política educacional brasileira, mas muitos críticos da educação denunciaram que, por trás do acordo, havia um controle americano das escolas brasileiras e dos livros didáticos, especialmente no que dizia respeito ao conteúdo. Após muitos protestos, principalmente do movimento estudantil, e de denúncias de irregularidades, a COLTED foi extinta, em 1971, quando a responsabilidade de desenvolver o Programa Nacional do Livro Didático ficou a cargo do Instituto Nacional do Livro (INL), criado pelo Decreto-lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937. A esse programa cabia “definir diretrizes para formulação de programa editorial e planos de ação do MEC e autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores e editores, gráficos, distribuidores e livreiros” (OLIVEIRA, 1984, p.57 apud Volmer & Ramos, 2009).

Em 1976, o Decreto-lei nº 77.107 transferiu para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a responsabilidade do Programa do Livro Didático e sua política sofreu nova redefinição.

No início da década de 80, o Governo, por meio de uma política centralizadora e assistencialista, passou à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) a incumbência de gerenciar, dentre outros, o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF), o que resultou, de acordo com Freitag (1993 apud Volmer & Ramos, 2009), em alguns problemas, tais como dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, *lobbies* das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis e autoritarismo implícito na tomada de decisões pelos responsáveis no governo. Por outro lado, a indústria livreira proliferou no Brasil, durante esse período, de maneira excepcional. Quantidade, entretanto, não é sinônimo de qualidade; muitos livros de qualidade duvidosa foram enviados às escolas, tornando evidente o descaso e a falta de rigor com que haviam sido elaborados e avaliados. Esse problema tornou-se especialmente grave quando atentamos para o fato de que, para muitos alunos, o livro didático era o único livro com o qual tinham contato.

Diante disso, com o intuito de garantir uma política de regulamentação do livro didático mais competente e eficaz, o governo, novamente por meio de decreto, Lei nº 91.542, de agosto de 1985, criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Estabeleceu-se, então, como meta do Programa, o atendimento a todos os alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental das escolas públicas do país, com prioridade para Matemática e Comunicação e Expressão.

Em 1996, a FAE foi extinta e suas atribuições no que diz respeito ao PNLD ficaram a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com recursos oriundos, principalmente, do salário-educação. Nesse período, deu-se a produção e a distribuição dos livros didáticos de forma contínua e massiva; todos os alunos do Ensino Fundamental passaram a receber livros didáticos de todas as disciplinas. A partir daí, o Programa solidificou-se cada vez mais, principalmente porque em 2004, através da Resolução 38/2004 do FNDE, foi implantado o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM), que definiu o atendimento, de forma progressiva, aos alunos das três séries do Ensino Médio de todo o Brasil. O PNLEM é mantido pelo FNDE com recursos financeiros

provenientes do Orçamento Geral da União e do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED).

O PNLEM segue basicamente as mesmas regras do PNLD, que distribui livros aos alunos do Ensino Fundamental, ou seja, assim que é publicado no Diário Oficial da União o edital que estabelece as regras para a inscrição do livro didático, as editoras inscrevem seus livros, que passam por uma primeira triagem para analisar se esses se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital. A seguir, as obras aprovadas são encaminhadas para a avaliação pedagógica, realizada por especialistas selecionados pela Secretaria de Educação Básica (SEB), órgão ligado ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), responsáveis por elaborar as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia do livro didático, disponível na internet e enviado às escolas cadastradas no censo escolar. Quando esse material chega às escolas, os professores analisam, escolhem os livros que serão utilizados, devendo selecionar dois títulos, um em primeira e o outro em segunda opção, necessariamente de editoras diferentes, e enviam o formulário, ou via correio ou via internet. A partir daí, iniciam as negociações entre o FNDE e as editoras. Findo esse processo, o FNDE firma o contrato com as editoras e informa as quantidades a serem enviadas a cada uma das escolas. Quando inicia o ano letivo do ano seguinte, os títulos escolhidos devem estar nas escolas, onde será distribuído um exemplar para cada aluno. Cabe destacar que o livro deve ser reutilizado, no mínimo, por três anos consecutivos, beneficiando, dessa forma, mais de um estudante.

É nesse contexto que o LD se insere de forma decisiva, vindo suprir as deficiências da formação ao trazerem roteiros preestabelecidos, conteúdos já selecionados e mesmo respostas prontas, automatizando, assim, o processo ensino-aprendizagem ou até mesmo, de certa forma, a aquisição do conhecimento.

Devido ao espaço que lhe é destinado na escola, principalmente depois do PNLD, que ao lado da implementação de políticas de avaliação, passou a distribuir sistematicamente nas escolas públicas de Ensino Fundamental, o LD é hoje a grande vedete do mercado editorial brasileiro, responsável pela grossa fatia de 60% das vendas de livros no Brasil, segundo Marques Neto (2003 apud Ota, 2009). O caráter “didático” o torna perecível e descartável, produto de consumo, bem como um material que tem que se adequar, pelo menos teoricamente, às faixas etárias e ao nível de desenvolvimento intelectual do aluno.

Diante do inegável espaço que o LD, bem ou mal, reconhecidamente ocupa, o MEC institucionaliza um conjunto de políticas de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para a Escola Pública de nível fundamental, através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), embora nem sempre os critérios de escolha da escola sejam os mesmos propostos pelo Programa, dada a influência de um poderoso jogo de *marketing* por parte das editoras.

Mesmo sendo alvo de muitas críticas nos últimos anos, não é possível simplesmente descartá-lo, em virtude da herança cultural e mesmo do seu papel junto a muitos docentes que veem nele a muleta que sustenta seu fazer pedagógico, acompanhando-o – fiéis seguidores – do princípio ao fim e, ao contrário do que se diz, reiterando Geraldi (1997 apud Ota, 2009), não é o professor que adota o LD; mas, o professor é adotado pelo LD, devido a uma série de fatores, tais como: as facilidades que o LD proporciona, a escassez de materiais didáticos, falta de uma política de formação adequada.

Essas questões todas estão ligadas ao ensino nas mais diversas áreas do conhecimento e o campo de Língua Portuguesa não foge a esta regra. Nesse campo, mudanças evidentes vêm ocorrendo no LD, sejam elas para atender às variações nas concepções acerca do ensino de língua, ou sejam apenas para forçar uma suposta evolução e assim garantir seu espaço na escola.

Sobre as mudanças que ocorreram, nos LDLP, Bezerra (2001 apud Souza, 2011) ressalta que, na década de 1960, o trabalho com textos restringia-se aos textos literários consagrados, que eram vistos enquanto um ideário a ser perseguido. Na década seguinte, o LDLP começa a apresentar uma estrutura mais sistematizada, como conhecemos hoje, porém diferentes etapas foram se sucedendo ao longo dos anos e o entendimento do texto enquanto elemento decorrente da interação social, fruto dos estudos sociolinguísticos e das ideias de Bakhtin, começa a figurar na década de 1980. É a partir daí que o LDLP começa a se voltar, pelo menos teoricamente, ao tratamento do texto nas suas funções sociais, explorando os gêneros textuais. Com a publicação dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), os LD começaram a prever a inserção do estudo dos gêneros. E a obediência aos PCN tornou-se inclusive uma exigência, uma vez que a avaliação e aprovação dos LDLP submetidos ao PNLD tinham como um dos critérios a abordagem dos gêneros textuais.

Como o LDLP atualmente é construído com base nas orientações dos PCN, o mais comum é que o professor de língua materna estruture seu trabalho com base nesse instrumento. O LDLP contribui direta e indiretamente tanto para a formação quanto para a atuação do professor de língua portuguesa, ele funciona, pois, como um instrumento de transposição das orientações dos PCN, proporcionando ao professor o acesso às discussões acadêmicas mais atuais. O LDLP constitui-se também como um material que foi pensado intencionalmente para o uso em situações escolares coletivas (nas salas de aula) ou individuais (em casa). Ou seja, sua principal função social é colaborar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem formal e sistematizado da Língua Portuguesa.

Assim, o LDLP não apenas apresenta os objetos de ensino e as atividades, mas os organiza em lições, unidades, capítulos, em função do tempo escolar (bimestre, semestre) e de uma possível progressão das escolhas curriculares, que leva em consideração os interlocutores, os diferentes níveis de ensino e, mais recentemente, os critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sua concepção e elaboração é fruto de um trabalho coletivo, pois envolve a produção de textos verbo-visuais (capas, explicações, instruções, ilustrações, infográficos), a seleção de temáticas e de objetos do conhecimento, em um processo dinâmico e complexo de elaboração didática. Nesse sentido, diversos agentes (escritores, editores, ilustradores, diagramadores, designer gráficos, críticos, assessores, revisores) se engajam para construir projetos didáticos que têm como principais objetivos ampliar as capacidades de leitura, escrita, e de oralidade, assim como fornecer subsídios para um trabalho com análise e reflexão sobre os usos da língua e da linguagem.

### **3. GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Nesse capítulo, detalhamos os procedimentos de investigação acerca do objeto de estudo dessa pesquisa, o tratamento dado aos gêneros textuais no LDLP. Assim, especificamos as etapas da investigação, de acordo as perguntas que pretendíamos responder. Depois, descrevemos a amostra utilizada, no caso, o LDLP do 9º ano. E, por fim, buscamos entender, como base no preposto teórico desta pesquisa, se o trabalho com o gênero textual no LDLP é passível de proporcionar ao aluno uma aproximação com a diversidade textual que circula no meio social.

#### **3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Com relação aos gêneros textuais no LDLP, o objetivo central que norteia esta investigação é o seguinte: averiguar se o LDLP adotado no quarto ciclo do ensino fundamenta II (9º ano) proporciona ao aluno a compreensão e a produção dos diferentes gêneros textuais, considerando o contexto de uso social. Este objetivo se relaciona a outros mais específicos, que procuramos destacar:

*Quais são os gêneros textuais explorados no LDLP do 4º ciclo do Ensino Fundamental?*

Nesse primeiro levantamento, fizemos uma análise da diversidade dos gêneros textuais que estavam presentes no LDLP. Além desse dado, verificamos também se há a recorrência de cada um dos gêneros identificados no LD. Foi nesta etapa que construímos um quadro geral de todos os gêneros que são objeto de exploração em atividades de leitura, escrita e oralidade. Assim, pudemos observar quais gêneros eram mais e menos frequentes em cada uma das etapas do ensino.

Vale ressaltar que optamos por analisar apenas os gêneros que estão contidos nas unidades de cada LDLP e que explicitamente são objetos de exploração em atividades escritas, orais e de leitura. Gêneros textuais que apareceram no LDLP incompletos, recortados ou em trechos, também não foram analisados, tendo em vista a impossibilidade de definição.

Acerca da nomeação dos gêneros, optamos por considerar aquelas apontadas pelo próprio LDLP, assim, apenas em alguns poucos casos, foi necessário recorrermos à identificação dos gêneros com base em suas características. Grande parte dos gêneros apontados nessa etapa da pesquisa foi nomeada conforme a descrição utilizada pela coleção.

É importante frisar que, ao realizarmos essa análise, não buscamos categorizar severamente os gêneros, pois entendemos que eles não podem ser rotulados dentro de uma configuração rígida, como entidades fixas, estáticas.

Os resultados obtidos nessa primeira etapa, além de nos proporcionar a visualização da organização dos gêneros textuais abordados pela coleção, foram ainda determinantes, pois foram esses dados que subsidiaram as análises das etapas subsequentes.

Outro questionamento pertinente em nossa pesquisa foi:

*Como ocorre a articulação do tratamento didático entre os gêneros textuais e os domínios discursivos no LDLP?*

Neste outro momento da pesquisa, elaboramos um agrupamento de todos os gêneros que foram identificados na coleção dentro de seus respectivos domínios discursivos. O enquadre dos gêneros identificados no LDLP nos seus domínios discursivos nos proporcionou identificar quais são os domínios discursivos mais e menos enfatizados. A nossa reflexão, nesta etapa, possibilitou entendermos como a diversidade de gêneros constatada, está distribuída ao longo dos diferentes domínios discursivos.

Foi nesta etapa, portanto, que testamos a qualidade da diversidade textual constatada na etapa anterior. Para isso, verificamos como LDLP em análise explora a diversidade de domínios discursivos proposta por Marcuschi (2008). Nosso intuito partiu do pressuposto de que uma distribuição que enfatiza a variedade de gêneros

textuais existente deve contemplar categorias advindas dos diferentes domínios discursivos.

Para realizar a distribuição da variedade de gêneros identificada nos seus respectivos domínios discursivos, valemo-nos da proposta por Marcuschi (2008), resultando no enquadramento dos gêneros em um ou outro domínio, dispostos no Quadro a seguir:

**Quadro 2: Domínios discursivos**

Domínios discursivos	
Comercial	Jurídico
Ficcional	Lazer
Industrial	Militar
Instrucional (científico, acadêmico e educacional)	Publicitário
Jornalístico	Religioso
Interpessoal	Saúde

Adaptado: Marcuschi (2008)

Por questões de ordem metodológicas não propusemos outras categorias de domínios, optamos por enquadrar os diferentes gêneros no conjunto de domínios definidos pelo autor, mesmo sabendo que a ‘classificação’ proposta por Marcuschi, assim como qualquer outra, não pode esgotar por completo as possibilidades de distribuição dos gêneros em outros domínios, em virtude de sua capacidade de mutação. O próprio Marcuschi (2008) assinala que sua classificação não é definitiva, trata-se apenas de uma tentativa de distribuição dos gêneros no enquadre dos respectivos domínios discursivos, pois um mesmo gênero pode estar presente em mais de um domínio discursivo, muitos gêneros são comuns a vários domínios.

Vale ressaltar que como alguns gêneros circulam em mais de um domínio, buscamos enquadrá-los dentro dos seus respectivos domínios discursivos. O enquadramento, nestes moldes, exigiu também que verificássemos informações referentes aos suportes textuais. Com base nas informações referentes ao suporte textual de onde o gênero foi retirado – indicadores textuais contidos logo abaixo dos

textos no LDLP – pudemos enquadrar os gêneros textuais nos seus domínios discursivos, tornando, dessa forma, os resultados mais fiéis.

No enquadramento dos diferentes gêneros, também fizemos associações que estivessem de acordo com as respectivas noções teóricas de Marcuschi (2008). Além disso, baseamo-nos em informações de características dos gêneros para procedermos com a distribuição dos gêneros textuais detectados. Assim, verificamos como se deu o (des)equilíbrio na distribuição dos gêneros dentro da variedade de domínios discursivos.

A terceira pergunta, e igualmente importante, que instigou nossa pesquisa foi:

*Quais são as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos gêneros apresentados pelo LDLP?*

Nesta etapa da pesquisa, verificamos os variados gêneros encontrados no LDLP e o seu enquadramento na noção de capacidades de linguagem (CL) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Para tal enquadramento, fizemos uso da variedade de gêneros textuais constatada na primeira etapa de análise da pesquisa e nos casos omissos, buscamos enquadrar os gêneros com base no agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2004) e em associações baseadas nos gêneros textuais já agrupados pelos autores genebrinos. Na distribuição não foram levadas em conta as ocorrências do gênero poema, em virtude da afirmação de Dolz e Schneuwly (2004) de que esses textos não podem ser tratados para fins de agrupamentos de gêneros.

Dessa forma, entendemos que, apesar de serem disponibilizadas diversas categorias de gêneros textuais no agrupamento, cada subgrupo tem em comum o aspecto tipológico predominante. Por isso, cada agrupamento proporciona predominantemente o exercício de determinado segmento tipológico.

Na construção da proposta curricular de agrupamento dos gêneros, Dolz e Schneuwly (2004) levaram em conta três diferentes fatores: as CL dominantes, o domínio social da comunicação e os aspectos tipológicos característicos de cada gênero. Dessa forma, cabe salientar, que essa etapa da pesquisa, mesmo denominada como CL, operou uma distribuição baseada apenas no aspecto tipológico.

Foi com base nesses critérios de divisão propostos por Dolz e Schneuwly (2004) que fizemos um enquadramento dos gêneros textuais apresentados no LDLP de acordo com a classificação das CL constantes do Quadro a seguir:

**Quadro 3: Distribuição das CL**

Codificação	Descrição
CL1	Textos da ordem do narrar
CL2	Textos da ordem do relatar
CL3	Textos da ordem do argumentar
CL4	Textos da ordem do expor
CL5	Textos da ordem do descrever ações

Adaptado: Dolz e Schneuwly (2004, p.60-1)

Esta fase da pesquisa nos proporcionou observar quais são as CL mais evidenciadas pelo LDLP através dos diferentes gêneros.

### 3. 2. DESCRIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

O *corpus* da pesquisa aqui analisado é o LDLP *Vontade de Saber Português*, adotado no 9º ano na E.E.F.M Governador Adauto Bezerra (Polivalente), em Crato-CE, distribuído pela editora FTD: 2012 que tem como autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto. Este livro foi apresentado pelo PNLD para a escolha em 2012 e adotado por várias escolas das redes municipais e estaduais do estado de todo o Brasil, no estado do Ceará, tanto no interior como na capital.

A do livro ocorreu mediante os seguintes critérios: a) a coleção analisada deveria fazer parte do acervo de coleções de LDLP aprovadas pelo PNLD, por compreendermos que várias coleções de LDLP passaram pelo crivo de profissionais da área de linguagem, inclusive professores da instituição educacional Polivalente; b) deveria explicitar na sua resenha, contida no Guia de Livros Didáticos de Língua

Portuguesa (2014), ênfase no trabalho com gêneros textuais como objeto de exploração; e c) ser bem avaliada em todos os outros eixos de ensino de língua ao longo do seu processo de didatização. A escolha dessa coleção ocorreu, também, por acreditarmos que, na etapa final do Ensino Fundamental II (9º ano), os alunos teriam, relativamente, mais experiências com práticas de leitura e escrita de modo a interagir com mais disciplinas e professores e, socialmente, presenciarem com maior ênfase as manifestações discursivas.

Além disso, levamos em conta o fato de que para avaliação dos LDLP desses ciclos, o PNLD recomenda que o material apresente diversidade de gêneros e tipos textuais, distribuídos em atividades de leitura, escrita e oralidade.

De acordo com Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa (2014, p.115), em linhas gerais, o foco da coleção *Vontade de Saber Português* é:

No **âmbito da leitura**, além da diversidade de gêneros, tipos e autores da coletânea, as atividades contemplam diferentes estratégias cognitivas para a reconstrução de sentidos e a consequente compreensão global do texto. Propriedades textuais e discursivas, argumentatividade, planos enunciativos, relações e recursos de coesão e coerência, além da própria materialidade do texto, são questões também exploradas nas atividades. No caso dos textos literários, são recorrentes as propostas de apreciação estética e de exploração dos efeitos de sentido, o que propicia a formação do leitor para textos dessa natureza. A coleção favorece a articulação entre o eixo da leitura e o da produção textual ao dar enfoque ao mesmo gênero textual. Assim, a produção escrita também envolve diferentes letramentos, literários e não literários, situando a prática da escrita em diferentes contextos de uso. Há subsídios para a elaboração temática e para a caracterização do gênero a ser produzido, bem como para o planejamento, a escrita, a revisão e a reformulação do texto. Menor atenção é dispensada ao **eixo da oralidade**, embora seja focalizada, além da interação em classe, a produção de diferentes gêneros orais formais. Mesmo considerando o número restrito de atividades, há orientação para a produção, o que contribui para exercitar a proficiência no uso da oralidade. O **eixo de conhecimentos linguísticos** tenta se voltar para alguma reflexão sobre os fatos linguísticos, apesar de a perspectiva adotada, com frequência, ser a da gramática normativa, e o domínio de uma metalinguagem o objetivo último dessa reflexão. Proporciona-se, nas atividades, uma prática indutiva: da observação do fato contextualizado para a construção de conclusões, com a nomeação ou definição do fato observado.

Como se percebe, em muitas das recomendações da coleção, contidas no Guia, percebemos uma ênfase no trabalho voltado aos gêneros e às esferas da atividade humana por meio de reflexões que envolvem estratégias cognitivas de leitura. O material consta no rol de coleções disponibilizadas aos professores da

rede pública de ensino no ano de 2014 para adoção, ou seja, vigente no momento desta pesquisa.

O volume da coleção *Vontade de Saber Português* destinado ao 9º ano é composto por seis unidades e cada unidade por dois capítulos. Cada capítulo das unidades está organizado em seis seções, denominadas: *Leitura 1*; *Leitura 2*; *Ampliando a linguagem*; *Produção escrita*; *Produção oral* e *A língua em estudo*. As seções que compõem os capítulos não têm ordem fixa. As diferentes seções atendem a propósitos variados.

As seções *Leitura 1* e *Leitura 2* são acompanhadas de *Estudo do texto*, que se subdivide em *Conversando sobre o texto*, *Escrevendo sobre o texto*, *Discutindo ideias*, *construindo valores* e *Explorando a linguagem*. A seção *Interação entre os textos* promove um diálogo entre textos, já analisados ou não. Já a seção *Ampliando a linguagem* traz informações complementares, exemplos e questões sobre o assunto abordado e pode apresentar uma subseção intitulada *Praticando*. *Produção escrita* subdivide-se em *Pensando na produção do texto*, *Produzindo o texto*, *Trabalhando em grupo* e *Avaliando a produção*. *Produção oral* explora questões relativas ao gênero textual a ser produzido, orientando para que a atividade seja bem-sucedida. A seção *A língua em estudo* aborda conteúdos gramaticais por meio de exemplos extraídos de textos que não compõem a coletânea de leitura, mas têm relação com a temática e o gênero explorado. Nas últimas páginas de cada volume encontra-se a seção *Ampliando seus conhecimentos*, com sugestões de leitura sobre os temas de cada unidade. O compêndio analisado foi o que é voltado diretamente ao aluno.

Em relação aos desdobramentos da metodologia enquadramo-la enquanto pesquisa documental de abordagem qualiquantitativa. Segundo Godoy (1995), a pesquisa documental consiste no exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados, visando a uma nova interpretação, além de proporcionar que o investigador dirija a pesquisa com criatividade. As abordagens qualitativas e quantitativas não se excluem nem se opõem, elas mesclam os procedimentos e contribuem para a melhor compreensão dos fenômenos.

Em todas as fases desta pesquisa, utilizamos a denominação gêneros textuais para denotar todos os textos que circulam no meio social, sem distinção dos

textos das modalidades oral e escrita. Ressaltamos, portanto, que os gêneros detectados são a base de todas as atividades propostas pelo LDLP. Dessa forma, todos os resultados mostrados nas diferentes etapas desta pesquisa englobam conjuntamente o trabalho que visa à produção e leitura textual, tanto no trato da modalidade oral, quanto escrita da língua.

### 3.3 O ENFOQUE DADO AOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO ANALISADO

Iniciamos nossos comentários acerca dos resultados obtidos, a partir da apresentação da Tabela 1, com a tabulação da *diversidade de gêneros* encontrada no LDLP e a recorrência de cada um desses gêneros:

**Tabela 2 – Gêneros textuais e suas recorrências no LDLP**

<b>Gênero textual</b>	<b>Nº de recorrências do gênero</b>
Tira	11
Boxe explicativo	22
Poema	4
Anúncio publicitário	4
Cartum	2
Agenda cultural	1
História em quadrinhos	4
Classificados	1
Anedota	1
Cartaz	1
Crítica literária	1
Diário pessoal	3
Relato	3
Crônica	2
Seminário	1
Editorial	1
Entrevista	2
Artigo de opinião	1
Causos	1
Conto popular	1
Sinopse	1
Previsão do tempo	1
Reportagem	10
Verbetes de dicionário	05
Total	24
	84

Analisando os resultados de maneira global, percebemos que o LDLP apresenta, para fins de exploração em atividades de leitura, escrita e oralidade, um total de 24 gêneros diferentes. Esse quantitativo pode até não parecer pequeno, se levarmos em consideração o histórico do ensino de língua e o seu culto aos textos consagrados da literatura (fragmentos de romances, contos, poemas, etc.). A exploração da diversidade textual é de extrema importância e pode proporcionar ao aluno a vivência de situações originais de produção dos textos, fazendo que ele compreenda o funcionamento dos gêneros textuais em diferentes situações comunicativas. Sobre essa questão, Dolz e Schneuwly (2004), por sua vez, elaboraram uma proposta para o ensino dos diferentes gêneros ao longo dos ciclos. Eles não falam em quantidades, mas deixam claro que, no decorrer da escolaridade do aluno, os diferentes gêneros devem ser trabalhados e retomados com objetivos mais complexos. Marcuschi (2002) observa que o trabalho com uma maior diversidade de gêneros é uma maneira de a escola abordar as propostas dos PCN.

No entanto, se pensarmos que os gêneros que circulam no meio social são incontáveis, damos-nos conta de que, em um ano de ensino, a diversidade de gêneros apresentada pelo LDLP ainda é pequena.

A Tabela 1 mostra dois dados quantitativos que são bastante reveladores: de um lado, 24 gêneros textuais diferentes, do outro, 84 recorrências desses gêneros. Esses resultados nos possibilitaram inferir que o problema da pouca diversidade de gêneros, do qual comentamos, pode ser, na verdade, uma questão de repetição, como é o caso dos boxes explicativos.

Mais da metade de todas as atividades do LDLP estão ancoradas em poucos exemplares de gêneros, fazendo com que a distribuição dos gêneros textuais ocorra de maneira extremamente concentrada. Outro fato que percebemos é que os textos advindos da internet têm pouca frequência. Há apenas referências de que os textos foram extraídos da internet. Como sabemos, a maioria dos jovens acessam a internet no Brasil, o que nos leva a inferir que os textos decorrentes da internet, ditos emergentes (MARCUSCHI, 2008), estão presentes no cotidiano da grande parte dos alunos dos ciclos finais do ensino fundamental e poderiam estar presentes no cotidiano das aulas de língua materna, assim como preconizam os PCN (BRASIL, 1998, p. 24) quando afirmam que “é preciso que as situações escolares de ensino

de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem”.

Outra reflexão de suma importância para a nossa pesquisa que fizemos foi acerca dos *domínios discursivos* (DD), definidos por Marcuschi (2002) como “as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam” (p. 24). Partimos do pressuposto de que uma distribuição que enfatiza a variedade de gêneros textuais existente deve contemplar categorias de textos advindas dos diferentes domínios discursivos. Portanto, buscamos verificar quais e como esses DD são abordados pelo LDLP.

Para isso, realizamos uma distribuição dos gêneros textuais que foram identificados na análise anterior dentro de seus respectivos domínios discursivos (DD). Identificamos a predominância dos DD no LDLP em questão. A tabela abaixo nos permitirá mais clareza na identificação dos vários DD.

Tabela 3:

DOMÍNIOS DISCURSIVOS		
DOMÍNIO	LINGUAGEM ESCRITA	LINGUAGEM ORAL
Instrucional (científico/ educacional)	artigos e relatórios científicos; tabelas; mapas; resenhas...	conferências; aulas; debates; exames; seminários...
Jornalístico	editoriais; notícias; HQs; crônica...	entrevistas; notícias (rádio e tv)...
Religioso	orações/rezas; cânticos/hinos...	Sermões; confissão; cantos...
Saúde	Receitas; bulas; pareceres...	Consulta; conselho; entrevista...
Comercial	Rótulos; faturas; notas fiscais...	Publicidade (rádio, tv e alto-fal.)
Industrial	Manuais; avisos; instruções...	Ordens

Fonte: internet

Com base em Marcuschi (2008), constatamos que, no LDLP, os 24 gêneros textuais detectados foram distribuídos ao longo de sete diferentes DD: *comercial*, *lazer*, *instrucional*, *publicitário*, *interpessoal*, *jornalístico* e *ficcional*. Os DD mais privilegiados pelo LDLP foram o DD *jornalístico*, com a presença dos gêneros *anúncio publicitário*, *artigo de opinião*, *cartum*, *debate*, *manchete de jornal*, *relato*, *reportagem* e *tira*; e DD *instrucional (científico educacional)*, através dos gêneros

*boxe informativo*; e do DD *ficcional*, com os gêneros romances e contos (fragmentos), poema e poesia.

Marcuschi (2008) não elencava o gênero textual *letra de música*, decidimos enquadrá-lo no DD *ficcional*, por acreditarmos que este seria o seu lugar mais adequado, em virtude de esses textos apresentarem muita afinidade com os *poemas* e outros textos de natureza literária. Também estão presentes o DD *publicitário*, por meio dos gêneros *cartaz* e *anúncio publicitário* e o DD *interpessoal*, através dos gêneros *depoimento escrito* e *diário pessoal*. Alguns DD como o *industrial*, *jurídico*, *religioso*, *militar* e da *saúde* continuaram a não apresentar nenhuma categoria de gênero textual presente no LDLP em análise.

O DD *jornalístico*, seguido do DD *Instrucional* e o DD *ficcional* detêm quase dois terços da totalidade dos gêneros abordados pelo LDLP. A discrepância é evidente, porque quase todos os gêneros textuais do LDLP pertencem apenas a essas três classes de DD. Nesse caso, percebemos que os autores demonstraram uma predileção pelos textos advindos desses DD, em detrimento dos gêneros de outros domínios. Acreditamos que se a distribuição nos DD ocorresse de maneira mais equilibrada, o trabalho voltado à diversidade de gêneros textuais estaria em maior evidência.

Um dado que também nos chamou atenção foram as poucas ocorrências de gêneros textuais do DD pertencentes à linguagem oral, detectamos também o excesso do gênero *boxe explicativo* e *reportagem*.

Concordamos com os autores quanto aos textos pertencentes ao DD *jornalístico* serem inseridos com ênfase nas atividades em sala de aula, principalmente por essa esfera apresentar uma gama considerável de diferentes gêneros, como, por exemplo, *entrevistas*, *notícias*, *reportagens*, etc. Por isso, entendemos que textos de alguns DD merecem ser destacados, até porque, conforme Marcuschi (2008, p. 196) “há domínios discursivos mais produtivos em diversidade de formas textuais e outros mais resistentes”. No entanto, defendemos que uma distribuição mais equilibrada dos textos nos diferentes domínios enriqueceria mais ainda o trabalho que visa à exploração da diversidade textual. Ademais, sabemos que, em seu percurso de leitor, o aluno pode se deparar com os

mais variados gêneros textuais, de quaisquer DD, e por isso ele deve estar preparado para interagir nas mais diversas situações comunicativas.

Outra análise fundamental para a nossa pesquisa refere-se às capacidades de linguagem e os gêneros textuais e para tanto buscamos entender como são agrupados os gêneros textuais no LDLP *Vontade de Saber Português*, das autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto no que tange às capacidades de linguagens (CL), atreladas diretamente aos aspectos tipológicos, realizamos a terceira etapa da análise dos dados. Para isso, distribuimos os textos detectados na primeira etapa de análise conforme as cinco categorias de agrupamentos dispostos por Dolz e Schneuwly (2004). Classificamos, então:

- os textos da ordem do *narrar* como a capacidade de linguagem 1 (CL1) que voltada à recriação da realidade por meio da montagem de uma intriga no domínio verossímil;
- os textos da ordem do *relatar* como a capacidade de linguagem 2 (CL2) que é a de representação pelo discurso de experiências vividas;
- os textos da ordem do *argumentar* como a capacidade de linguagem 3 (CL3) que envolve a habilidade de sustentar, refutar e negociar posições;
- os textos da ordem do *expor* como a capacidade de linguagem 4 (CL4) que apresenta textos de diferentes formas de saberes; e
- os textos da ordem do *descrever ações* como a capacidade de linguagem 5 (CL5) cujo domínio é a regulação mútua de comportamentos.

Nessa fase da pesquisa, objetivamos constatar quais são as CL mais evidenciadas pelos LDLP através dos diferentes gêneros. Quanto ao levantamento das CL, consideramos apenas aqueles gêneros que, segundo Dolz e Schneuwly (2004), podem ser agrupados. Os autores ignoram o gênero *poema*, que eles chamam de poesia, por exemplo.

Então, com base em apenas 24 gêneros das 84 recorrências do LDLP, podemos notar que há uma predileção dos autores pelos textos da ordem do argumentar e do narrar. A diferença quantitativa é muito acentuada e esse dado fica evidente quando comparamos os resultados das CL2/CL3 e CL5. O agrupamento realizado pelas autoras no LDLP privilegia os gêneros de base argumentativa, com 39 ocorrências em que há predomínio dos gêneros *boxe informativo*, *reportagem* e *tira*, em detrimento daqueles com predominância de sequências tipológicas prescritivas, com apenas 01 ocorrência, por meio do gênero *classificados*.

Nas estratégias das autoras ao distribuírem as CL, percebe-se que há uma predileção pelos gêneros da ordem do *narrar*, do *relatar* e do *argumentar*. Não há nenhuma ocorrência dos textos da CL5, que tratam de gêneros da ordem do *descrever ações*.

Assim, constatamos que a CL5, dedicada aos textos com aspectos tipológicos predominantemente prescritivos, foi a que recebeu não destaque na coleção. No LDLP não encontramos nenhuma categoria de gênero que se enquadrasse nesse agrupamento. Dolz e Schneuwly (2004) propõem o trabalho com gêneros textuais dos cinco agrupamentos e argumentam que a diversificação dos gêneros trabalhados, regulada pelos agrupamentos, possibilita ao aluno o conhecimento das especificidades dos diferentes gêneros e tipos, proporcionando uma construção pautada no confronto. Essa posição mostra que a proposta dos autores do grupo de Genebra aposta na diversificação dos gêneros e dos agrupamentos de CL ao longo da escolaridade e não faz predileção pelo trabalho de determinado agrupamento em nenhum dos ciclos.

Nossa reflexão, nesse ponto, é a de que talvez fosse mais pertinente os autores da coleção formatarem uma distribuição de gêneros textuais pautada num maior equilíbrio das cinco diferentes CL.

## CONCLUSÃO

O livro didático é de grande importância no ensino escolar, por meio dele o professor sequencia seus conteúdos e elabora o seu currículo. Os estudantes também veem no livro um material de referência em pesquisa e em leituras. Partindo destas caracterizações, como não idealizar um livro que contemple as mais variadas formas de se ensinar e de se ofertar conteúdos?

É nesse sentido que a temática dos gêneros textuais é intensa e vem ganhando a cada dia mais espaço em sala de aula. Essa presença marcante no ensino se deve a vários fatores, entre eles, o forte interesse acadêmico pelo tema, pesquisas que apontam para a necessidade de uma abordagem prática das questões relacionadas aos gêneros, além de recomendações oriundas de políticas públicas voltadas ao ensino. Então, por ser relativamente nova, a inserção dos gêneros textuais em sala de aula ainda suscita curiosidades e questionamentos, como, por exemplo, o de saber se a escola propõe de fato um trabalho que enfatiza essas questões. Esses questionamentos instigaram o interesse pela pesquisa. Por isso, tendo em vista todo o campo que envolve a temática dos gêneros textuais no ensino, optamos por delimitar o nosso objeto de pesquisa, analisando o LDLP. Dada a importância que se observa quanto à presença do LDLP na sala de aula, em especial nas aulas de língua portuguesa, esta pesquisa teve como propósito analisar esse suporte textual, a fim de investigar se atualmente ele consegue propor uma didatização que proporcione a experimentação da diversidade de gêneros textuais pelo aluno.

A investigação se deu mediante a análise de três momentos distintos. Primeiramente, fizemos um apanhado geral de todos os gêneros que são explorados pelo LDLP. Em seguida, realizamos uma distribuição dos gêneros identificados nos seus respectivos domínios discursivos. Após isso, distribuímos os textos detectados nos cinco aspectos tipológicos descritos por (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004): *narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações* e, por fim, verificamos as propostas de atividades que visavam à exploração dos gêneros.

Acerca dos resultados gerais da pesquisa, constatamos que há uma relativa diferença no total de gêneros textuais em cada LDLP analisado.

Observamos também que as autoras do LDLP poderiam aperfeiçoar a diversidade de gêneros textuais se deixassem de concentrar o trabalho textual em alguns poucos gêneros, como o boxe informativo, a reportagem e a *tira*.

O LDLP analisado não apresenta textos oriundos da internet. Entendemos que a adoção desses textos acrescentaria na aprendizagem, principalmente se pensarmos em termos motivacionais. Outra lacuna averiguada é a dos gêneros com sequências tipológicas da ordem do descrever ações que, apesar de estarem presentes no dia a dia das pessoas, são pouco exploradas na coleção.

Quanto aos resultados da segunda etapa, no que diz respeito aos domínios discursivos dos gêneros textuais, pudemos verificar, na prática, que muitos gêneros podem circular em mais de um domínio discursivo. Os resultados da coleção mostram a maleabilidade com que os textos circulam nas diversas esferas da atividade humana. Na distribuição dos domínios discursivos presentes na coleção, verificamos grande concentração das atividades que têm os gêneros textuais do domínio *jornalístico* como base. Além desse domínio, os autores também deram ênfase aos textos dos domínios discursivos escritos, apresentando poucas atividades que contemplam os domínios da oralidade. Além disso, ainda desprezaram os gêneros de quatro diferentes domínios discursivos, quais sejam: o *industrial*, o *jurídico*, o *militar* e o *religioso*.

Na terceira etapa, ao relacionarmos a distribuição dos gêneros do LDLP com o agrupamento de gêneros sugerido por Dolz e Schneuwly (2004), constatamos grande disparidade. Esses autores operacionalizam um agrupamento pautado em cinco diferentes capacidades de linguagem: textos da ordem do *narrar*, textos da ordem do *relatar*, textos da ordem do *argumentar*, textos da ordem do *expor* e textos da ordem do *descrever ações*. Eles sugerem que cada um desses grupos seja trabalhado em todos os níveis de escolaridade, sem predileção por uma ou outra capacidade de linguagem. Porém, as autoras do LDLP analisado apresentam uma distribuição de gêneros que privilegia o trabalho voltado para algumas capacidades de linguagem em detrimento de outras.

Nossa pesquisa não teria sido possível se não fosse as contribuições valiosas Bakhtin (2003), Rojo (2009), e principalmente de Dolz e Schneuwly (2004) e de Marcuschi (2008). Com base nesse referencial, acreditamos que nossa proposta

favoreça um ensino de Língua Portuguesa que vise a instrumentalizar os alunos com as ferramentas necessárias para agir e interagir no meio social, contribuindo para a formação de cidadãos, e também professores de LP, fornecendo-lhes aparato teórico para uma melhor prática docente. Detacamos também que o investimento em livro didático deve ser voltado a sua completude em gêneros e circulação e o professor deve ser melhor conduzido para uma escolha significativa para a oferta de seu conteúdo programático, já que o livro didático é uma proposta incentivada pelo MEC que se torne mais completo e evidencie todas as esferas dos saberes comunicativos.

Enfim, esperamos que os resultados desta pesquisa, apesar de se voltarem para a análise do LDLP, possam colaborar com metodologias e estratégias com vistas ao ensino produtivo de língua materna.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. 2009. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAKHTIN, M. [1979]. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- DA SILVA OTA, Ivete Aparecida. *O livro didático de língua portuguesa no Brasil The didatic book about the portuguese in the Brazil*. 2009.
- de Souza, Arisberto Gomes, and João Bosco Figueiredo Gomes. "ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO FERRAMENTA PARA AS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS E SOCIAIS." (2011).
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- LÉ, Jaqueline Barreto. Blog e twitter: composição, conteúdo e estilo em gêneros jornalísticos digitais. VI SIGET, p. 1-15, 2011.
- MANINI, Daniela. Um passeio pelo ensino de gramática. *Diálogos Pertinentes*, v. 7, n. 1, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- OS PCN E A AULA DE PORTUGUÊS *Pablo Picasso Feliciano de Faria Campinas, 2006*
- ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Percursos transdisciplinares de investigação sobre língua(guem)*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

Segate, Aline. "Gêneros Textuais no Ensino de Língua Portuguesa." *Linha D'Água* 23 (2010): 13-24.

Suzart, Renaielma Queiroz, and Elizete Silva Passos. "LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL."

Volmer, Lovani, and Flávia Brocchetto Ramos. "O livro didático de português (LDP): A variação de gêneros textuais e a formação do leitor." *V SIGET, agosto/2009: Caxias do Sul-RS*. Modo de acesso: [www.ucs.br/ucs/tps/siget/extensão/agenda/eventos](http://www.ucs.br/ucs/tps/siget/extensão/agenda/eventos).