Produzindo textos, situando gêneros: qual o papel do livro didático nesta questão?

Williany Miranda da Silva (UFCG)

Resumo

Como a prática da produção escrita tem sido predominantemente uma prática escolarizada, investigamos o tratamento dado às propostas de produção de gêneros dos domínios ficcional e jornalístico nos livros didáticos de português. Os manuais insistem em solicitar a produção de histórias, lendas, crônicas, reportagens, entrevistas, notícias etc, sem considerar as necessidades concretas de sua realização. Ao constatar que a atividade de produzir textos escritos tem sido muitas vezes tratada como uma forma de expressão presa ao domínio de estruturas lingüísticas que depende unicamente do produtor, utilizamos esse espaço para reforçar a necessidade de o texto ser produzido como uma ação de linguagem situada socialmente. Para tanto, defendemos o ensino da produção textual com base numa teoria dos gêneros que leve em conta também o propósito sócio-comunicativo definido por Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (1998).

Palavras-chave: Teoria dos gêneros, livro didático, produção escrita.

Abstract

As the practice of written composition is predominantly confined to schools, this work investigates the treatment given in portuguese textbooks to proposals for the production of genres belonging to the fictional and jornalistic domains. Teaching manuals insist on asking for the production of stories, legends, newspaper columns, reports, interviews, news etc, without taking into consideration the necessary factors for achieving these goals. On observing that the act of producing written texts is often treated as a form of expression which is bound to the control of linguistic structures solely dependent on the writer, this space has been utilized to reinforce the necessity for producing a text as an act of socially situated language. With this end in view, it is recommended that the teaching

of text production be based on genre theory which also takes into account the socio-communicative proposal defined by Bronckart (1999) and Dolz ande Schneuwly (1998).

Key words: genre theory, textbook, written composition

1. Considerações iniciais

A atividade de produção de um texto geralmente é cobrada durante o processo de escolarização. Esta insistência nem sempre tem logrado êxito, o que confere às aulas de produção textual o ponto de estrangulamento no processo de construção do conhecimento de cada indivíduo. Afinal, produzir um texto é aferir certa compreensão sobre algo.

O presente texto reflete sobre a manifestação das propostas de produção textual escrita, veiculadas em 10 coleções de LDP (Livros Didáticos de Português). Por acreditar que este material é o que norteia, preferencialmente, a prática docente, servindo como o próprio veiculador dos conteúdos necessários à formação escolar, resolvemos investigar como o LDP reflete os avanços de pesquisas na área de produção textual escrita, observando o enfoque dado aos textos na perspectiva de uma teoria sobre gêneros. Inicialmente, duas questões centrais nortearam esta reflexão: 1. Será que as propostas de produção textual, observadas nos LDP, contemplam uma teoria dos gêneros? 2. Até que ponto os estudos sobre gênero tornam-se relevantes para resolver os problemas de escrita dos alunos?

Essas questões foram respondidas a partir da sistematização e análise das propostas de produção de textos presentes nas coleções de livros didáticos do ensino fundamental. A abordagem do tema em destaque é de natureza aplicada e busca compreender os processos de ensino/aprendizagem da produção textual com base na comparação entre os estudos existentes sobre as *teorias de gênero* e a teoria de gênero subjacente às propostas de produção textual dos manuais.

Os estudos comprovaram que as orientações fornecidas nos manuais para a construção de textos não contemplam uma teoria dos gêneros, promovendo alguns equívocos entre "tipo" e "gênero" textual. A prioridade nessas orientações é para os aspectos macro e micro-estruturais do texto com ênfase para as seqüências tipológicas prototípicas (narração, descrição e dissertação) e outros aspectos da lingüística de texto restrito a situações de produção textual.

Ainda assim, os autores dos manuais, ao se empenharem na abordagem dos aspectos sócio-comunicativos da produção de texto escrito nos LDP, deparam-se com a dificuldade da generalização da abordagem, atendendo à clientela de qualquer região, classe social, sexo ou idade. Como sabemos, nem sempre é possível contemplar a realidade do aluno e do professor, dentro de uma diversidade geográfica e cultural como a que temos. Logo, as atividades propostas nos manuais dentro dessa perspectiva são baseadas em suposições, abstrações de como podem ocorrer, restringindo-se ao professor a melhor adaptação tanto quanto possível para um trabalho dessa natureza.

Entendemos que a observação sistemática das propostas de produção textual possibilita a compreensão de *por que* os textos existem e de *como* suas diversas manifestações variam em determinadas culturas e sociedades. É, nessa medida, que estudar os gêneros dentro de uma esfera comunicativa permite que os profissionais (docentes) da linguagem exercitem a compreensão da realidade que se torna cada dia mais complexa e desafiadora com seus alunos-produtores, como é o caso da produção de textos na internet, *on line*, nos canais de conversação virtuais, etc.

Por desconhecer a formação dos professores e para tornar mais clara a proposta pedagógica dos manuais, os autores procuram fornecer orientações no livro do professor que sejam suficientes para conduzir o aluno-produtor na realização das atividades. Entretanto, como dissemos, por não poder controlar a realidade do professor, não se atribui a ele o real papel de mediador da produção, aquele que deve colaborar para o resgate das etapas de processamento do texto escrito. Produzir textos resume-se a escrevê-los de acordo com os modelos formais instituídos nos manuais.

Os manuais revelam uma concepção de escrita que se restringe ao domínio do código. Assim, subentendemos que, para os autores, a expressão do conhecimento lingüístico-estrutural é suficiente para a realização da atividade de produzir textos.

Certa de que o aluno precisa ter no espaço escolar a possibilidade de produzir um razoável número de gêneros textuais adequados a situações de uso que ele deve enfrentar fora da sala de aula, consideramos as atividades sugeridas insuficientes, porque favorecem uma oportunidade real de o produtor realizar atividades restritas ao âmbito escolar, como a aprovação em concursos, e não a realização de eventos concretos de produção com fins comunicativos.

Assim, defendendo uma aplicação da perspectiva sócio-interacionista de *língua* em sala de aula, de forma concreta e não virtual, analisamos algumas propostas de produção, procurando identificar a teoria de gênero subjacente a elas e como a perspectiva formal e funcional está sendo tratada.

2. Um pouco de teoria

A noção de aprender a produzir textos escritos, em função dos gêneros que circulam na comunidade discursiva, implica desenvolver competências comunicativas que tornam o indivíduo consciente do *para que* aprender a produzir textos e *qual* a real dimensão desse aprendizado na vida cotidiana e profissional de cada um.

Desse modo, concebemos uma prática de escrita a partir de uma teoria de gêneros de caráter transdisciplinar, destacando-se o modelo sócio-interacionista de Bronckart (1999), além do sócio-comunicativo de Dolz e Schneuwly (1998), dentre outros.

Segundo Marcuschi (2002), os modelos propostos evidenciam que o tipo de prática de produção enfatiza a "redação escolar" como um gênero produzido tipicamente em sala de aula e não revela uma aplicação útil fora da situação de aprendizagem. A insistência nesse tipo de prática indica que a escola não tem idéia alguma sobre a variação de gêneros e a prova disso é que ela insiste no ensino da

produção, priorizando, exclusivamente, os aspectos formais da textualidade.

Temos, então, uma outra perspectiva de *língua*, que opõe o sistema em uso ao sistema virtual, e de *texto*, que opõe unidade processual à idéia de produto lingüístico, o que confere à da lingüística de texto os objetivos de analisar e explicar o texto em funcionamento.

Esta perspectiva assume um caráter pragmático-enunciativo para tratar o texto, postulando sua constituição como resultante de vários fatores que incluem a interação entre texto e usuários, acionando além de lingüísticos, outros mecanismos: sócio-cognitivos e interacionais.

O texto analisado sob a perspectiva sócio-interacionista, de acordo com Marcuschi (2001) "preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais".

Meurer (2000) vê o acesso ao conhecimento, por parte dos indivíduos, como uma forma de poder. Tal acesso produz conseqüências na medida em que esse conhecimento é um recurso pouco socializado. Isto é, nem todos os indivíduos têm acesso a todos os textos e determinados textos são restritos àqueles indivíduos que possuem maior poder.

O professor precisa conhecer, distinguir e compreender o conhecimento que se revela através dos textos (de uso restrito ou não) e identificar as formas como esse mesmo conhecimento é utilizado para manipular indivíduos e instituições em diferentes contextos sócio-culturais. Nesse âmbito, estudar a linguagem exige da escola (enquanto instituição que formaliza a escolarização) uma atitude em que as várias situações de uso dos gêneros textuais sejam exploradas, permitindo que os alunos questionem, comparem, discutam e compreendam as regras e conhecimento imbricado em seu uso.

Mas, afinal como se define *gênero* e como distingui-lo de *tipo* textual? Segundo Bronckart (1999: 137), *gêneros* são "diferentes espécies de texto que apresentam características relativamente estáveis, elaboradas nas formações sociais em função dos objetivos, interesses e questões específicas e produzidas sócio-historicamente nas atividades de linguagem em funcionamento". Os gêneros se adaptam

permanentemente à evolução das questões sócio-comunicativas e são, portanto, portadores de múltiplas indexações sociais.

Conforme Marcuschi (2000), o *tipo* reporta-se a um fenômeno que se manifesta com base em aspectos de natureza essencialmente lingüística e abrange um número limitado de categorias (narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e o diálogo) que dá a base temática aos textos. Enquanto as seqüências contribuem para o estabelecimento da coesão textual, uma das características do texto, mas não o próprio texto; os gêneros se configuram como um arcabouço comunicativo em que as seqüências se inserem de forma variada e heterogênea, mas relacionadas entre si.

De forma sucinta, podemos resumir as abordagens contempladas no estudo de uma tipologia sobre gêneros de texto em quatro: funcional (baseada nas funções da linguagem de Jakobson, sem considerar a dinâmica da interação), cognitivo-formal (baseada em esquemas mentais, pré-lingüísticos; envolve a noção de superestruturas de van Dijk e a identificação de seqüências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal), sócio-interacional (baseada numa análise de textos que focaliza a linguagem enquanto atividade interativa, Bakhtin, 2000) e a baseada no contínuo fala-escrita (análise de textos com um modelo aplicável para as modalidades oral e escrita, mediada por um contínuo, que parte do extremo mais formal até o mais informal e que contempla outros novos gêneros que vão surgindo, Marcuschi, 2000).

3. O gênero e o livro didático

Os manuais revelam uma concepção de escrita restrita ao domínio do código, permitindo-nos depreender que, para os autores, a expressão do conhecimento lingüístico-estrutural é suficiente para o exercício de produção textual escrita.

Mesmo quando os autores dos manuais se empenham em abordar os aspectos sócio-comunicativos da produção de texto escrito nos LDP, depara-se com uma dificuldade: a generalização da abordagem, que precisa atender à clientela de qualquer região do país, classe social, sexo ou idade. Como sabemos, nem sempre é possível contemplar a realidade do aluno e do professor, dentro de uma diversidade geográfica e cultural como a que temos. Logo, as atividades propostas, pelo LDP, dentro dessa perspectiva, são baseadas em suposições, abstrações de como podem ocorrer, restringindo-se ao professor a adaptação mais adequada para um trabalho que considere uma perspectiva de língua diferente da perspectiva centrada no código.

As 1.160 propostas de produção de texto escrito[1], coletadas para constituir o *corpus* do trabalho de pesquisa, puderam ser agrupadas segundo o *domínio discursivo*[2] a que se reportavam para possível avaliação da presença de uma teoria dos gêneros a elas subjacentes. A explicação dada a cada um dos domínios discursivos envolve uma mistura de contribuições teóricas com o intuito de pontuar e, ao mesmo tempo, destacar algumas diferenças entre eles.

As categorias são explicitadas a partir de uma adaptação da proposta de Schneuwly e Dolz (1999) em que se agrupam os gêneros tomando por base as capacidades dominantes exigidas, tais como "narrar", "relatar", "argumentar", "expor" e "descrever". É o caso dos domínios Ficcional, Jornalístico, Interpessoal, Jurídico e Científico. Os domínios Publicitário, Lazer e Religioso, apesar de não apresentarem uma explicitação própria, foram adaptados dentro das mesmas capacidades ilustradas para os demais domínios.

Esses domínios revelam gêneros cuja instância de realização é bastante abrangente e criativa, por isso mesmo, difícil de cristalizar num parâmetro único, como capacidade dominante de um ou de outro mundo discursivo e precisam ser vistos com certa flexibilidade em relação à forma e à função das modalidades que manifestam.

Com relação aos gêneros designados na modalidade escrita, optamos pela categorização de alguns deles que podem aparecer em outros domínios. Por exemplo, o *poema* é um texto muito

[1] As propostas foram coletadas em livros didáticos citados nos exemplos do corpo do trabalho e nas referências.

[2] Os domínios discursivos são denominados de Ficcional, Jornalístico, Publicitário, Interpessoal, Científico, Instrucional, Lazer, Jurídico e Religioso e o índice dessas representatividades encontra-se em Silva (2003), com a demonstração dos percentuais encontrados em cada coleção.

diversificado, mas, no nosso trabalho, o que está sendo levado em conta é o *poema narrativo*.

Já o *diário*, sistematizado no domínio Ficcional, e a *autobiografia* e *biografia*, sistematizados no domínio Científico, não são exclusivos desses domínios, pois podem fazer parte dos domínios Interpessoal ou Ficcional respectivamente.

A representatividade dos domínios[3] ilustra como estão distribuídos os gêneros quantitativamente, revelando os percentuais das produções observadas nos manuais. Ao insistir em abordar textos pertencentes aos domínios Ficcional e Jornalístico (81,21%), os autores restringem o exercício de escrever à prática de organizar estruturalmente um texto com base em seqüências narrativas (histórias) e expositivas (redação).

Concordamos que a perspectiva estrutural é necessária, contudo, a ênfase demasiada aos aspectos imanentes ao texto deixa o produtor indiferente à sua funcionalidade. Uma abordagem que considere a perspectiva *interacional* pode contribuir para a motivação e, conseqüentemente, a clareza e definição de estratégias para "o quê" e "como" ensinar a produzir de forma mais eficiente, segundo a perspectiva comunicativa. A título de ilustração, vejamos alguns exemplos das propostas a partir dos domínios mais representativos:

4. Os gêneros dos domínios Ficcional e Jornalístico

O domínio **Ficcional** representa 57,16% do total das propostas contabilizadas e é maioria em todas as coleções. Os textos enquadrados neste domínio são a principal estratégia dos manuais para que os alunos pratiquem a escrita em todo o ensino fundamental. Vejamos os exemplos 01-06:

Exemplo 01:

[3] Ver, na íntegra os índices dispostos conforme várias comparações, desde coleções até séries variadas em Silva (2003).

Vamos fazer também uma narração em terceira pessoa. Escolha um enredo. Seu tema será o encontro entre um garoto e uma garota que:

São sorteados pelo professor para fazer um trabalho em dupla.
Disputam numa loja o último CD de um grupo de rock.
São apresentados num evento público e jogam um jogo a dois.
Dançam juntos na festa de aniversário de um amigo comum.
Por acidente derrubam coca-cola um no outro, numa lanchonete.
LEMBRE-SE:
Ao redigir uma narração:
Seu objetivo é contar uma história bem contada, envolvendo o leitor na narrativa.
Situe os personagens no ambiente com clareza.
Desenvolva os protagonistas com cuidado: o leitor deve identificar-se com eles.
Use adequadamente os discursos indireto, direto e interior.
Crie suspense, desvendando a história aos poucos.
Crie um título sugestivo.
(Português em outras Palavras, v.7, p.162)

Exemplo 02:

Como se relacionam o amor e o dinheiro? **Invente um texto narrativo** em que as personagens se vejam diante desta oposição: amor X dinheiro.
(Português Linguagem e Participação, v. 6, p.196)

Exemplo 03:

Escolha uma das opções a seguir e **crie uma lenda** para explicá-la.
A flor da planta onze-horas abre suas pétalas somente às onze horas.
/.../

(Lendo e Interferindo, v.6, p.58)

Exemplo 04:

Inspirando-se em um dos trechos acima, **redija uma narração**. Para isso, pense na caracterização dos personagens e nas suas ações, procurando dar à narrativa um final surpreendente. Depois de finalizado o texto, atribua-lhe um título e, se quiser, ilustre os personagens envolvidos na história.
(Ateliê da Palavra, v. 7, p.68)

Exemplo 05:

Cada candidato vai escolher uma história tradicional (Chapeuzinho Vermelho, O gato de botas, A bela Adormecida, Cinderela, Os três porquinhos etc) e vai contá-la de novo, com idéias novas. Ninguém pode se esquecer de que ela deve apresentar semelhanças com a história original que foi escolhida e deve, ao mesmo tempo, apresentar muitas diferenças dela. Ou seja, o concurso será de intertextualidade. Ao escrever sua **história**, escolha bem os personagens e todos os detalhes; caracterize-os adequadamente: use os substantivos, os artigos e os adjetivos de acordo com as idéias que você deseja colocar no papel.
(Tudo da trama tudo dá trama, v.7, p.87)

Exemplo 06:

Em 'Quem roubou meu futuro?', um grupo de jovens decide deixar o país. O que teria acontecido depois? Dê uma **continuação e um final para a história, em forma de texto teatral**. Lembre-se de fazer as indicações das falas das personagens e das ações dos atores. Tente dar ao texto um ritmo dinâmico.
(Palavra Aberta, v. 6, p.178)

"Redigir uma narração", "contar uma história", "criar uma lenda" e outros comandos são a forma mais usual de solicitar a produção de textos que se enquadra no domínio Ficcional, segundo verificamos nos exemplos 01-06.

O mundo da ficção deve ser continuamente explorado, segundo os manuais. O que, em parte, se justifica pela prática comum de se contar histórias para crianças, a partir dos primeiros momentos de interação com o mundo adulto, seja em casa, seja na escola. Operar com os gêneros representativos desse domínio, como a fábula, lenda, crônica, conto, peça teatral e outros, é oportunizar o exercício das capacidades de "narrar" e "relatar" que levam o produtor a dominar as seqüências narrativas e descritivas.

Entretanto, ao analisarem-se as propostas, verificamos que a preocupação com o "foco narrativo", "personagem", "tema", "intertextualidade", etc, e com a manifestação das seqüências de um texto narrativo são predominantes. Deixam-se de lado as características e situações diferenciadas que cada gênero pode assumir. Por exemplo, as circunstâncias de produção de uma lenda, de uma narrativa de suspense ou de um texto teatral não são as mesmas, embora tenham pontos em comum. Os textos solicitados restringem-se, portanto, à identificação das características estruturais prototípicas do "tipo" textual e não dos "gêneros" partilhados nesse domínio específico.

Nesse sentido, sem um propósito comunicativo específico, a tarefa de escrever, legada à escola, ratifica a existência de um gênero típico da escola, a *redação*. Algumas coleções reagem a esse fato, solicitando produções, algumas vezes, sem explicitar a estrutura, supondo que o conhecimento adquirido pelo aluno é suficiente ou insistindo em reforçar/repetir informações que contribuam para a construção de seu texto.

Com essas atitudes, os manuais se isentam da responsabilidade da não-realização da tarefa por parte do aluno, pois o que se dispõe a oferecer é suficiente e necessário à produção do texto na referida unidade.

A exposição de textos com mesma temática e estilo e as recomendações estruturais podem contribuir e muito para o incentivo à escrita, o que os manuais têm apresentado com muito zelo. Contudo, não podemos considerar apenas as potencialidades individuais como necessárias para a prática de escrita; outras

habilidades ligadas às práticas sociais são igualmente determinantes para a motivação e o bom desempenho do produtor.

Os manuais se inspiram numa abordagem de ensino da produção textual que está centrada num misto entre a perspectiva estruturalista e a perspectiva racionalista de conceber o texto em sua essência. Tal constatação contradiz as evidências que os PCN postulam quando situam a orientação para a escrita pautada num paradigma com abrangência textual-discursiva ou sócio-comunicativa, como denominam Bronckart (1999), Marcuschi (2000) e outros.

O domínio Jornalístico representa 24,05% do total das propostas contabilizadas e constitui o segundo domínio em que os textos mais solicitados se enquadram. Observemos os exemplos 07-10:

Exemplo 07:
Agora você é o repórter. Escolha uma pessoa ou um assunto que chame sua atenção e **escreva uma reportagem**. Aqui estão algumas sugestões:
* O vício de fumar ou de beber
* A poluição ambiental na nossa região
* A mulher ocupando empregos antes masculinos
(Português Linguagem e Participação, v.6 p. 141)

Exemplo 08:
Vamos elaborar uma entrevista para um jornalzinho da classe?
Para começar, você - o entrevistador – deverá definir quem irá entrevistar. Seu trabalho poderá ser, como nos trechos que lemos, real ou fictício. Escolha, no quadro ao lado, seu entrevistado.
(Português em outras palavras, v.6, p. 100)

Exemplo 09:
Escolha um fato recente, que chamou a sua atenção, para ser o **conteúdo de uma notícia. Elabore-a** atentando para os elementos que ela deve conter.
(Lendo e Interferindo, v.7, p.151)

Exemplo 10:
Pesquise em jornais e revistas um assunto que esteja sendo bastante discutido ultimamente. Leia tudo o que encontrar a respeito e reflita sobre o tema. A partir dele, **redija uma dissertação completa**, organizando seu texto em parágrafos. Não se esqueça de elaborar e seguir a idéia central.
(Ateliê da Palavra, v.7, p.126)

A ampliação de textos desse domínio ocorreu a partir dos anos 70, no século XX, com a implementação de uma política pedagógica preocupada em incorporar, ao livro didático, inovações na sua forma e conteúdo.

O tipo de proposta evidenciado nesse domínio revela uma variedade de textos de circulação social, que confirma a preocupação dos autores dos manuais em envolver o aluno na prática de escrita. Ao produzir uma notícia, uma entrevista, uma reportagem, um editorial ou um ensaio, o aluno está realizando uma atividade de linguagem cuja capacidade de argumentar, explicar, reproduzir, condensar é muito útil no seu cotidiano e muitas vezes decisiva para a sua auto-afirmação.

A recomendação que acompanha o comando como *dicas* ou *passos*, em alguns exemplos (ex. 01, 05, 08, 10), colabora para que o produtor se interesse pela atividade bem como a exposição de textos do mesmo gênero, servindo como um reforço ao que vai ser solicitado.

Por outro lado, como escrever envolve outras habilidades que vão além da imitação de bons textos, as propostas podem não atingir o alvo desejado. Os textos apresentados sofrem um processo de didatização que desvirtua o propósito que os originou e passam a servir de modelo para os textos propostos.

O sucesso da realização da tarefa está relacionado, prioritariamente, à observação das estruturas prototípicas e dos aspectos formais da modalidade escrita. O produtor estará sempre preocupado com a avaliação que o professor fará de seu conhecimento técnico e informativo concretizado pelas articulações entre as idéias veiculadas e a utilização do léxico apropriado ao tópico sugerido.

Essa preocupação é reforçada porque, em geral, o seu interlocutor é sempre o colega de sala ou o professor, o que contribui para a existência de uma produção imposta para servir outros propósitos, diferentes daqueles que justificam a existência de textos pertencentes ao domínio jornalístico e que serviram de motivação/ modelo para os aprendizes de escrita.

A construção de uma *notícia* ou *reportagem* envolve gêneros de outros domínios como o *resumo* e a *pesquisa* que são ignorados pelos autores diante da solicitação de textos do domínio Jornalístico. Em todo caso, tanto o domínio Jornalístico quanto o domínio Científico são mais expressivos a partir das séries mais adiantadas (7as e 8as séries). Este dado sinaliza, possivelmente, para o grau de complexidade que textos dessa natureza exige.

A superexposição de textos pertencentes aos domínios Ficcional e Jornalístico indica uma insistência em operar exclusivamente com as seqüências tipológicas, como *narração* e *exposição*. Estas promovem gêneros como a ***história*** e a ***redação***, resultando em textos praticados exclusivamente na escola. Concordamos que eles são muito produtivos em nossa sociedade e devem mesmo ser explorados na escola; contudo não é a quantidade que vai gerar uma melhor qualidade de produção, pois escrever não se reduz à repetição mecânica de estruturas assimiladas ou reprodução de conhecimentos adquiridos.

Por fim, a quantidade de propostas sugeridas nos manuais evidencia que há uma variedade grande de propostas, referentes aos domínios Ficcional e Jornalístico, mas não aos gêneros empreendidos, uma vez que muitas propostas insistem na denominação de *contar histórias* ou *escrever uma redação*. Além disso, os autores dos LDP, ao basearem o ensino da produção de textos escritos nas seqüências

prototípicas, ignoram a relevância de uma teoria dos gêneros como um recurso significativo para a apropriação de uma prática de escrita comunicativa.

Uma mudança de enfoque para a prática de produção textual passa pela organização de uma seqüência didática. Tal fato implica que o tratamento dado à produção escrita de gêneros deve ser planejado, possibilitando um confronto com as diversas seqüências tipológicas e desmascarando a condição única de que dominar a escrita é dominar estruturas lingüísticas.

Diante do ato de escrever, o produtor passa a ter consciência de que o texto só existe e tem função, porque está condicionado, pelos objetivos, pelas circunstâncias de comunicação e pela audiência a ser atingida, dentre outros aspectos.

Acreditamos que a vinculação dessas propostas a uma teoria dos gêneros pode contribuir para situar a produção num contexto comunicativo mais real e, por isso mesmo, mais significativo e eficiente para formar leitores e produtores de textos com razoável autonomia para as diversas situações de uso da escrita.

A incidência do agrupamento dos gêneros, tratado nos manuais, prioriza gêneros cuja realidade de produção justifica-se *apenas na* e *para a* escola. Dessa forma, propomos um agrupamento dos gêneros, com base nas identificadas nos LDP, concordando que alguns textos como a *oração*, o *artigo de lei*, etc não devem ser ensinados a produzir. Há textos próprios para a escuta, outros para a leitura e outros para a produção. Assim, discordamos da prioridade dada aos gêneros do domínio ficcional por excelência e sugerimos que a produção de gêneros na escrita tenha uma freqüência alta com relação aos domínios Jornalístico, Interpessoal e Científico.

A sistematização dos gêneros, a partir dos domínios discursivos, mesmo de forma provisória, revela quais textos são mais adequados para uma prática da produção escrita no ensino fundamental. Essa redistribuição, além de considerar as propostas dos manuais, contribui para orientar o professor no desenvolvimento de uma metodologia específica para cada gênero.

O professor precisa estar convencido de que a apropriação de textos não é determinada apenas pela apreensão das seqüências

lingüístico-estruturais, mas também pela função sócio-pragmática dos gêneros que abriga estas seqüências, justificando a manifestação comunicativa. O aluno deve, portanto, ser submetido ao estudo sistemático de gêneros que circulam na comunidade e que resgatam o caráter legítimo e funcional da linguagem enquanto prática discursiva a serviço dos usuários.

O produtor sente-se envolvido no que dizer, condicionado pela dimensão social e pela audiência real ou potencial que tem a sua frente. Essa afirmação justifica a proposta de retirar a prática de produção de textos do domínio Jurídico e Religioso e a baixa freqüência para os textos do domínio Lazer e Publicitário.

A simples exposição do gênero não garante sua maestria. Assim, a escolha de um deles para se desenvolver uma metodologia de ensino da produção deve considerar as condições de enunciação, o contexto de uso, o produtor e outros fatores que definem seu uso e função. Estes fatores quase sempre são ignorados pelos autores dos manuais.

5. Considerações finais

Os estudos sobre gênero tornam-se relevantes para resolver os problemas de escrita dos alunos à medida que direciona uma metodologia de ação do professor, norteando os caminhos para uma prática de linguagem que tem o professor não só como leitor do texto do aluno, mas como co-autor, responsável pela situação de produção que gera as significações possíveis daquilo que se quer dizer em determinada instância enunciativa.

A organização de uma seqüência didática com os gêneros supõe a sistematização de uma prática de escrita que envolve três etapas inter-relacionadas: Leitura/produção oral, Produção escrita e Avaliação. Nelas, evidencia-se o aspecto processual do ensino/aprendizagem de língua, destacando-se no ato de escrever uma atividade que exige concentração, memória e conhecimento, estimulados por planejamentos curtos e processuais. Uma seqüência didática deve considerar fatores como a clientela, as condições de trabalho e a formação do professor para um empreendimento bem sucedido.

A seqüência didática não se limita à produção de um texto em especial, mas ao domínio de uma prática que abrange vários domínios discursivos. É o domínio dessa prática que funciona como um super-instrumento. As seqüências são utilizadas não só para produzir determinados gêneros, mas para dominar toda uma estratégia de produção como prática sociais.

Assim, em resposta à pergunta posta no título do trabalho: *Produzindo textos, situando gêneros: Qual o papel do livro didático nesta questão?* Podemos respondê-la que cabe ao professor – sempre ele, utilizá-lo como um material de orientação, jamais como um indicador exclusivo de como tratar o texto em sala de aula; tal atitude contornaria os vários equívocos de abordagem em relação ao exercício de leitura e de produção pelo aluno.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CABRAL, Isabel. **Palavra Aberta**. São Paulo: Atual, 1995, 8ª série.

FRASCOLLA, Anna et al. **Lendo e Interferindo**. São Paulo: Moderna, 1999.

GONÇALVES, Maria Sílvia e RIOS, Rosana. **Português em outras palavras**. São Paulo: Scipione, 1997.

BRONCKART, Jean. **Atividades de linguagem, texto e discurso**. São Paulo: Educ, 1999.

DOLZ, Joaquim e Bernard SCHNEUWLY. **Pour un enseignement de l'oral – Initiation aux genres formels à l'école**. Paris, ESF éditeur, 1998.

MARCUSCHI, Luiz A. **Gêneros textuais: o que são e como se classificam?** Recife: UFPE, 2000 (inédito).

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora, DIONÍSIO, Angela e MACHADO, Anna Rachel (orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MEURER, José Luiz. O conhecimento dos gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, Mailce B. M. e TOMITCH, Lêda M. (orgs.). **Aspectos da Lingüística Aplicada – estudos em homenagem ao Professor Hilário I. Bohn.** – Florianópolis: Insular, 2000.

MESQUITA, Roberto M. e MARTOS, Cloder Rivas. *Português* – **Linguagem & Participação.** 2ª ed., São Paulo: Saraiva, 1999.

Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, Secretaria do ensino fundamental, MEC/SEF, 1998.

SCHNEUWLY e DOLZ, J. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação,** vol.11. 1999.

SILVA, Williany Miranda. **O gênero textual no espaço didático.** Recife, PE, 2003. Tese de doutorado (inédita).

TEIXEIRA, Patrícia Moreli. **Ateliê da palavra: atividades de redação.** São Paulo: Quinteto editorial, 1998.