

TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS: UMA QUESTÃO A SER REPENSADA NO LIVRO DIDÁTICO¹

Kátia Maria Capucci FABRI (FAZU)²
Mara Lúcia Dias NOGUEIRA (FAZU)³

RESUMO: O livro didático é uma das principais ferramentas de trabalho com o texto, principalmente, no Ensino Fundamental. Diante disso, verifica-se a importância de um estudo mais aprofundado acerca das questões voltadas para tipos e gêneros textuais. Os objetivos desta pesquisa são: compreender algumas teorias referentes aos tipos e gêneros textuais e também verificar em um livro didático como essas teorias estão presentes. Na análise do material, identificou-se que não há uma clareza em relação às teorias estudadas e ao que é apresentado no manual do professor e às terminologias e definições usadas nas propostas de atividades dos capítulos.

ABSTRACT: The book is one of the main tools of working with a text, mainly in the Elementary and Middle School. Therefore, it is very important to have a more deeply studying about the types and genres of texts. The goals of this research are to understand some texts theories and verify the presence of them in the book. According to the analysed material, it was concluded that there was not a coherence between the reading activities proposed by the book and the instructions and text theories presented in the teacher's book.

1. Introdução

O Livro Didático⁴ é uma das principais ferramentas do Ensino Fundamental tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, sendo, muitas vezes, o único material de leitura dos alunos.

Apesar dos problemas relacionados à falta de verbas para o ensino fundamental e médio, as escolas públicas recebem livros didáticos do MEC para as disciplinas básicas. Esse fato demonstra como o LD é um material importante que deveria funcionar como um prolongamento da ação pedagógica do professor, ou seja, como um recurso metodológico a mais.

A partir dessas reflexões, que nos acompanham há algum tempo em nossas ações pedagógicas, resolvemos fazer uma investigação que abordasse os tipos de textos em um LD e a sua sustentação teórica. Isso porque sabemos que o ensino, principalmente, o de Língua Portuguesa, está ligado a estudos de textos.

Diante disso, este trabalho pretende compreender as noções de gêneros e tipos textuais a partir de diferentes estudos, discutir e analisar a proposta de um livro didático quanto a essas questões ligadas a gêneros e tipos textuais e verificar a importância do estabelecimento de uma tipologia textual e/ou gênero para as aulas de Língua Portuguesa.

Para nossa pesquisa, analisaremos o livro: “Português linguagens” de Willian Roberto Cereja & Thereza Cochar Magalhães, 5ª série do Ensino Fundamental, 2002. 2ª edição. São Paulo: Atual, 2002. Por opção, ficaremos apenas com esse livro, considerando-o suficiente para a nossa pesquisa. Esse livro é composto por 4 unidades, sendo cada unidade subdividida em 3 capítulos e ao final de cada capítulo uma parte especial chamada Intervalo. Cada capítulo está organizado em cinco seções essenciais: Estudo dos textos, Lendo textos do cotidiano, Produção de texto, Para escrever com adequação e A língua em foco. No entanto, optamos por analisar apenas os textos de abertura de cada capítulo e da parte Intervalo, totalizando 16 (dezesesseis) textos. Ao final do livro do professor, encontramos considerações metodológicas com pressupostos teóricos acerca de conceitos e estratégias empregadas no livro, que também serão analisados por nós.

Se entendermos que nossa sociedade se comunica por meio de texto e cada comunicação utiliza um tipo de texto diferente, também é assim na escola. Diante disso, temos questionado por que o LD não estabelece critérios claros para fazer a distribuição desses textos, assim como não estabelece uma nomenclatura específica.

1 Agradecemos ao Professor Luiz Carlos Travaglia pelo incentivo na produção científica

2 kátia@fazu.br

3 maraldn@hotmail.com

4 Livro Didático será tratado neste trabalho por LD.

Com frequência, o LD é assumido como guia para o professor. Tal postura tem como fundamento algumas concepções que fazem parte do cotidiano escolar e que, na falta do necessário questionamento, influenciam a prática pedagógica sem que se perceba sua razão de ser e a que resultados concretos se chegam com tal forma de proceder.

Esta pesquisa tenta mostrar, as (im) perfeições apresentadas em unidades analisadas no LD selecionado, pretendendo esclarecer o quanto a proposta de definição desse conteúdo, tem contribuído ou não para construção de leitores que conseguem estabelecer diferenças entre tipos e gêneros textuais que serão utilizados por eles no cotidiano, já que sabemos ser a linguagem tipificada.

2. Fundamentação teórica

O ensino da língua materna tem como um de seus objetivos o desenvolvimento da competência comunicativa. Isso significa que o aluno deve ser capaz de usar o maior número possível de recursos da língua para a produção de efeitos de sentido de forma adequada a cada situação específica de interação comunicativa. (TRAVAGLIA, 1997, p.17-18).

A competência comunicativa envolve outras duas competências, a gramatical, que é a competência para produzir seqüências lingüísticas gramaticais, ou seja, elaboração de orações, períodos aceitáveis e compreensíveis para os interlocutores e a textual, que implica a produção de textos bem formados, isto é, textos que obedeçam aos princípios de organização, constituição, construção e funcionamento.

Muitos estudiosos têm se dedicado a levantar esses recursos da língua, que produzem efeitos de sentido de acordo com as intenções dos produtores, como: estudo das unidades lingüísticas, (fonemas, morfemas); das diferentes construções; das categorias da língua (gênero, número). Entretanto, somente com o advento da Lingüística Textual é que as investigações, voltadas para o ensino, no que diz respeito à competência textual, especificamente relativas aos tipos de texto, aumentaram.

Após o surgimento dessa teoria, a escola tem tentado modificar suas perspectivas em relação à produção textual, como afirma Mattos (2003, p. 63).

A língua então passa ser vista como um sistema de representação lingüística capaz de provocar diferentes efeitos de sentido dependendo do lugar, do tempo, do interlocutor. Assim, o usuário dessa língua é dotado de competência que ele opera com estratégias cognitivas e lingüísticas.

Mattos diz, também, que “cada texto exige uma forma diferente de organização, isto é, um esquema textual, que visa a atender suas características próprias, o indivíduo precisa aprender a operacionalizar tais estratégias”. Dessa forma, a escola lentamente tem mudado o seu foco de interesse nas aulas de Língua Portuguesa, que antes priorizavam a memorização de regras gramaticais e usavam o texto como pretexto para um estudo estritamente metalingüístico. Hoje, percebemos um avanço que privilegia um ensino mais centrado em textos, enfocando mais os aspectos discursivos.

Diante disso, observa-se a importância de definir os tipos de textos com os quais o professor vai trabalhar. Como esse trabalho fica, muitas vezes, centrado nos livros didáticos, é preciso estar ciente de como esse livro organiza esse assunto, se de forma clara, definindo tipologia e gênero ou misturando os dois e desencadeando uma visão confusa e nebulosa para o aluno.

Travaglia (1997, p.17-18) afirma, ainda, que os estudos que envolvem essa questão são fundamentais, já que a competência comunicativa depende necessariamente da capacidade de usar adequadamente os textos para se comunicar. Dessa forma, para desenvolver essa competência é necessário desenvolver, também, a capacidade de produção e compreensão de textos. O autor diz que se os textos são de diferentes tipos, porque desencadeiam diferentes modos de interação, então a competência comunicativa será desenvolvida a partir do trabalho com diferentes textos.

Assim, o ensino da língua, que, muitas vezes, passa somente pelo livro didático, deve ser feito por meio de um trabalho sistemático de ensino/aprendizagem com os tipos textuais. Para definir esses tipos, é preciso adotar um aparato teórico que aponte o que se tem pesquisado nessa área.

Há diferentes estudos acerca do assunto e sabemos que esses estudos estão longe de serem esgotados. Vamos apontar alguns para que, posteriormente, possamos verificar se o LD revela com lucidez qual a fundamentação teórica embasou os autores para definir a linha de tipologia adotada.

Para entrarmos na questão do tipo e do gênero textual, vamos inicialmente trabalhar com as concepções de texto e discurso. Para Koch e Travaglia (1997, p.8-9), discurso: “é toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo, como também o evento de sua enunciação.”

E texto é:

... uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como uma função comunicativa reconhecível e reconhecida independente de sua extensão.

2.1 Gênero textual e tipologia de texto

O estudo dos gêneros textuais não é novo. Começou com Platão, na Grécia, e esteve, inicialmente, ligado aos gêneros literários. Também, os filósofos, Aristóteles, Horácio e Quintiliano preocuparam-se com as questões que envolvem os gêneros textuais e essa preocupação perpetua até hoje.

Entretanto, a noção de gêneros já não mais se vincula apenas à literatura, Marcuschi (2006, p.23) afirma que a noção de gênero ampliou-se para toda produção textual.

O tratamento dos gêneros diz respeito ao tratamento da língua em seu dia-a-dia nas mais diversas formas. Eles são importantes como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade.

Para Marcuschi, os gêneros são formas culturais e cognitivas de ação social. Ele é essencialmente flexível e variável. Os gêneros variam como a língua, adaptando-se, renovando-se e multiplicando-se. Hoje a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, social, processual, interativo.

Podemos citar exemplos de gêneros textuais: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conferência, carta eletrônica, bate papo por computador, aulas virtuais, conto, crônica, lenda, fábula, etc.

Partindo do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.

Para Bakhtin (1992, apud Brandão, 2002 pp. 36 e 37), os estudos dos gêneros pressupõem uma análise da língua como instituição social, situada em dado lugar e em dado momento, fundamentada e vigiada por normas e modelos, assim como qualquer outra instituição, com funções e finalidades ideologicamente determinadas.

Ainda, segundo Bakhtin (1992, apud Brandão, 2002 pp. 36 e 37), quando uma pessoa fala/ escreve ou ouve/ lê um texto, ela prevê ou tem uma visão do texto como todo acabado pelo seu conhecimento prévio do padrão dos gêneros a que ele teve contato nas suas relações de linguagem. Desse modo, o professor não pode perder de vista a extensão heterogênea que a noção de gênero produz.

Após essa breve revisão literária sobre gênero, passamos ao estudo da tipologia. Encontramos em nossas leituras diferentes propostas tipológicas, entretanto vamos apresentar a seguir três propostas que consideramos pertinentes para nosso estudo, optando por trabalhar com a primeira, que nos pareceu melhor por ser mais objetiva e por não misturar elementos tipológicos definidos por parâmetros diversos.

Travaglia (1991, p.39-61) considera a tipologia como a possibilidade de particularização, de singularização dos discursos e, ao mesmo tempo, de sistematização e análise. O tipo, nessa perspectiva é, então, uma atividade estruturada sendo as suas regularidades sedimentadas dentro desses tipos.

O autor faz uma proposta tipológica que permite ver com mais clareza a relação estreita que há entre o modo de enunciação, o tipo de texto e os recursos lingüísticos empregados. Ele propõe três tipologias, de que só registraremos os pontos fundamentais, suficientes à nossa pesquisa, evitando assim nos estendermos desnecessariamente:

1) descrição, dissertação, injunção e narração, cujo modo de enunciação é estabelecido para cada um dos tipos em relação ao referente, ao objeto de dizer, ao assunto sendo dado pela perspectiva em que o enunciador/locutor e interlocutor se colocam em relação ao saber/ conhecer x o fazer/ acontecer e o tempo e espaço:(i) na descrição, o enunciador está na perspectiva do espaço em seu conhecer, o que transforma o interlocutor em “voyeur” do espetáculo; (ii) na narração, o enunciador se coloca na perspectiva do fazer/acontecer, na perspectiva do tempo e o interlocutor como o assistente; (iii) na dissertação, o enunciador está na perspectiva do conhecer/saber, abstraindo-se do tempo e do espaço, e o interlocutor é posto como ser pensante, que raciocina; (iv) na injunção, o enunciador se coloca na perspectiva do fazer/acontecer posterior ao tempo da enunciação, o interlocutor como aquele que realiza aquilo que se quer, ou se determina que seja feito.

Quanto ao objetivo da enunciação, à atitude do enunciador em relação ao objeto do dizer, Travaglia coloca que na **descrição**, o que se quer é caracterizar, dizer como é; na **narração**, o que se quer é contar, dizer os fatos, acontecimentos; na **dissertação**, busca-se o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor idéias para dar o conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações; na **injunção**, diz-se a ação requerida, desejada, o que e/ou como fazer, incita-se à realização de uma situação.

2) discurso da transformação e discurso de cumplicidade:

No discurso da transformação, o locutor vê o alocutário como não estando de acordo com ele e, por isso, precisa transformá-lo em seu cúmplice, buscando influenciar, inculcar, persuadir, fazê-lo aderir ao seu discurso. Esse **discurso da transformação** resulta no texto argumentativo “stricto sensu”, ou seja, textos em que a argumentação se apresenta de maneira explícita e atinge o seu grau máximo, pois há tomadas de posições e debates. No **discurso da cumplicidade**, o alocutário é visto como uma projeção de concordância com o locutor no imaginário deste.

3) preditivo e não-preditivo:

Os textos preditivos aparecem sempre como descrições, narrações ou dissertações futuras em que o locutor/enunciador está fazendo uma antecipação no seu dizer, está pré-dizendo. Assim, a **predição** é uma antecipação pelo dizer de situações cuja realização terá ocorrência posterior ao tempo da enunciação, é uma previsão, um anúncio antecipado.

Dentre as três tipologias apresentadas por Travaglia (1991), como já afirmamos, o nosso trabalho se centrará na primeira, ou seja, naquela cujo modo de enunciação é estabelecido para cada um dos tipos (descrição, narração, dissertação, injunção) em relação ao referente/ objeto de dizer/ assunto, e é dado pela perspectiva em que o enunciador/locutor se coloca em relação ao saber/ conhecer x fazer/ acontecer e em relação ao tempo e ao espaço.

Assim, para tipologia, buscamos em Travaglia (1991), a nossa fundamentação e para gênero adotaremos a visão de Marcuschi (2006). A seguir faremos uma reflexão sobre a relação gênero e ensino, no qual focalizaremos nossas análises.

2.2 No contexto escolar: gênero ou tipo?

A relação ensino aprendizagem nos dias de hoje deve ter um redimensionamento no que se refere ao trabalho com texto (Brandão, 2002, p.17). O texto de acordo com as novas perspectivas de ensino deve ser o centro do trabalho realizado com a linguagem.

A autora afirma que o texto é, ainda hoje, muitas vezes, visto como desculpa para pesquisar as formas gramaticais soltas no contexto. Para muitos, ele não chegou na sua extensão textual-discursiva. De acordo com o contexto escolar, verificamos, muitas vezes, que o gênero deixa de ser ferramenta de comunicação, objetivo de ensino, de aprendizagem e torna-se uma forma particular de comunicação, estudado isoladamente dos parâmetros da situação de comunicação.

Na escola, em geral, o que mais se vê são os tipos descrição, narração, dissertação, aos quais se acrescentam outros gêneros, como o resumo, resenha e diálogo, havendo uma confusão em relação à terminologia, ora trabalha-se com tipo, ora trabalha-se com gênero ou pior, ainda, ora estabelece-se uma confusão com tipo e gênero, tratando-os dicotomicamente ou como sinônimos.

O gênero textual, na escola, deveria ser trabalhado com os seguintes objetivos: levar o aluno a dominar o gênero para melhor conhecê-lo e conseqüentemente usá-lo no seu cotidiano.

O contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda a ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas, etc., exercita a nossa capacidade metatextual para a construção e intelecção de textos.

Todo texto encena uma interlocução: nele fala um locutor que pode fazer-se menos ou mais presente no texto. As diferentes formas de representação estão a serviço da expressão de pontos de vista da enunciação. Para uma leitura crítica é importante perceber quem está falando e com que intenção. Há várias vozes, aquelas que o locutor endossa e outras não. O importante é acompanhar essas vozes e descobrir qual é a voz que comanda o texto. Esse sujeito como cruzamento de vozes, defendido por Bakhtin, se constitui na interação com o outro.

Uma tentativa de se dotar as práticas efetivas em sala de aula, Brandão (2002) diz que somente na segunda metade dos anos 80 a teoria do texto começou a ser conhecida pelos professores e que a concepção interacionista, apenas no fim dos anos 90. Há que se acrescentar ainda que, pela maior parte dos que tiveram acesso à teoria do texto, houve a assimilação dentro de uma moldura normativa, como salienta a autora: compreender o texto como unidade de sentido em uma determinada situação de interação deve ser o ponto de partida para empregá-lo no cotidiano de acordo com a situação com o contexto.

Diante disso, entendemos que a escola deve ser responsável por capacitar o usuário da língua no emprego adequado de textos a cada situação. Para que isso ocorra, o ensino, que na maioria das vezes acontece pelo livro didático, deve estabelecer concepções e critérios claros quanto à teoria usada. Para verificarmos como essa relação teórica/prática é construída no livro didático, faremos as análises observando: o que foi colocado ao final do LD, no manual do professor (orientação metodológica dos autores para os professores) e como ele trata os tipos / gêneros em cada unidade.

2.3 Levantamento dos tipos e gêneros textuais do LD

A seguir, apresentaremos um quadro com os 16 textos de abertura das unidades, motivo da nossa análise. Utilizamos a proposta tipológica de Travaglia (1991), no que se refere o tipo de texto e o gênero, segundo a teoria de Marcuschi (2006).

Apresentaremos no quadro abaixo os 16 textos de abertura das unidades, classificando os tipos e gêneros de acordo com a base teórica adotada nesta pesquisa.

Introduziremos o tipo não-verbal, quando o texto em análise for fotos, tiras, pinturas, sem o signo lingüístico.

Unid.	Cap.	Nome do Texto	Autor	Tipo Predominante	Gênero	Pág.
1	1	Provision d’humeu	Quino	Não verbal	Texto visual cartum	14
1	2	Perguntas Idiotas	Jô Soares	Narrativo	Piadas	34
2	3	Entre sentidos e pensos	Feiffer	Narrativo	Crônicas	54
3 Intervalo	4	Quinoterapia	Quino	Não verbal	Texto visual cartum	74
2	1	O Chapeuzinho Vermelho	Charles Perrault	Narrativo	Contos de fada	80
2	2	Pedrinho pega Saci	Monteiro Lobato	Narrativo	Lenda	99
2	3	A raposa e as uvas – texto (1)	Esopo	Narrativo	Fábula	114
		A raposa e as uvas – texto (2)	Millôr Fernandes	Narrativa	Fábula	115
3 intervalo	4	Calvin Haroldo	Bill Watterson	Narrativo, não verbal e verbal	Tira	128
3	1	Garoto linha dura	Stanislaw Ponte Preta	Narrativo	Conto	136
3	2	Na rua do sabão	Manuel Bandeira	Narrativo	Poesia	152
3	3	Negócio de menino com menina	Ivan Ângelo	Narrativo	Crônica	173
4 intervalo	4	Quadro no Swimming	Norman Rockwell	Não verbal	Pintura	192
4	1	A menina que descobriu o Brasil	Ilka B. Saurito	Narrativo	Romance	200

4	2	O diamante	Luís Fernando Veríssimo	Narrativo	Crônica	220
4	3	Irmão de enxurrada	Murilo Cisalpino	Narrativo	Crônica	236
4 intervalo	4	Quadro	Jean-Baptiste	Linguagem não verbal	Pintura	252

Fonte: Cereja e Magalhães (2002).

3. Análise e discussão

Para analisarmos o *corpus*, iniciamos com o material apresentado pelos autores do livro, em estudo, no Manual do Professor.

Como todo livro didático destinado ao professor, o Português: Linguagens, da 5ª série, também, mostra a sua proposta metodológica. Nessa proposta, focalizamos apenas o que foi colocado acerca de gênero e tipo de textos. Ao final do livro, na parte Manual do Professor, os autores têm uma proposta para trabalhar com diferentes gêneros textuais e tipos de texto de ampla circulação social: anúncio publicitário, texto teatral, carta pessoal, conto maravilhoso, crônica.

Ao fazerem essa afirmação, já percebemos que gêneros e tipos textuais estarão presentes na obra.

Na seqüência da explanação, eles apresentam a organização do livro, ou seja, cada unidade parte de um texto representativo de determinado gênero.

Ainda na parte do Manual do Professor, os autores acenam para o interesse em tratar das teorias de gêneros textuais e discursivos. Apresentam o pensamento do escritor russo Mikhail Bakhtin, como o primeiro escritor a empregar a palavra gênero, com um sentido mais amplo, referindo-se também aos textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação.

Um pouco mais adiante, eles afirmam que o ensino de produção de texto não pode desprezar os tipos textuais, tradicionalmente trabalhados: a narração, a descrição e a dissertação, mas sim incorporar as variedades de gêneros.

Eles colocam por exemplo: Quais são os gêneros narrativos? Em que gêneros a descrição tratada aqui como recurso técnico é utilizada? Qual a diferença entre dissertar e argumentar? Quais são os gêneros argumentativos?

Levantam, também, que todo usuário da língua faz uso dos gêneros textuais transmitidos sócio-historicamente e que o conhecimento e domínio dos diferentes tipos de gêneros preparam esse usuário para diversas práticas linguísticas, além de ampliar a compreensão da realidade.

Eles criticam o ensino da produção de texto feito por meio de procedimentos únicos, como se todos os tipos de textos fossem iguais. Ainda mais, criticam um ensino baseado na trilogia: narração, descrição, dissertação e com a visão equivocada de que narrar e descrever são ações mais fáceis do que dissertar ou mais adequadas à faixa etária.

Os autores preconizam que o ensino pela perspectiva dos gêneros será mais satisfatório quando se põe o aluno, desde cedo, em contato com uma diversidade textual, isto é, com diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, inclusive aqueles que expressam opinião.

Dessa forma, os autores propõem uma seleção de gêneros que mais interessam aos objetivos da escola.

A seguir, apresentamos o quadro proposto pelo LD, em estudo, o qual acreditamos que seja a referência teórica dos autores.

Domínios sociais de comunicação Aspectos Tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplo de Gêneros Orais e Escritos	
<i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimesis de ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica Sketch ou História engraçada	Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Paródia Adivinha Piada ...
Documentação e memorização das ações humanas Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relatos de experiência vivida Relatos de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota Autobiografia <i>Curriculum Vitae</i> ... Notícia	Reportagem Crônica mundana Crônica esportiva ... Historiais Relato Histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia ...
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado	Editorial Discurso de defesa (advocacia) Requerimento Ensaio Resenhas Críticas ...
Transmissão e construção de saberes Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo Conferência Artigo enciclopédico Entrevista de especialista Texto explicativo Tomadas de notas	Resumos de textos expositivos e explicativos Resenhas Relatório científico Relato de experiências (científicas)
Instruções e prescrições Descrever ações Regulação mútua de comportamentos	Instruções de uso Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Consignas diversas Textos prescritivos	

Fonte: Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Tradução provisória de Roxane Rojo. Xérox, LAEL, PUC-SP.) apud Cereja e Magalhães (2002)

De modo geral, dizem os autores que em cada unidade será desenvolvido o trabalho com os diferentes gêneros textuais.

Finalizando o assunto, acerca da produção de texto e gêneros textuais, os autores afirmam que, com o trabalho centrado nos gêneros, o ato de escrever é democratizado e todos os alunos devem aprender a escrever todos os tipos de textos.

Espera-se que o quadro apresentado, seja a referência teórica para o trabalho com gêneros e tipo de texto.

Veremos, pela análise da obra, qual a coerência entre essas orientações apresentadas ao professor e a utilização delas nas aberturas das unidades.

Para analisarmos o corpus, decidimos verificar apenas os textos-base, introdutórios de cada unidade, por considerarmos que esses textos serão representativos dos demais. Dos 16 textos-base apresentados no LD, optamos por analisar, de forma mais detalhada, apenas 5, pois há uma identificação do material ao longo do livro.

Os autores do LD, no texto da unidade 2, Capítulo 2, “O Chapeuzinho vermelho”, ao proporem o trabalho de compreensão e interpretação, apresentam o seguinte enunciado: “O conto o Chapeuzinho Vermelho conta uma história. O texto que conta uma história chama-se texto narrativo. Todo texto narrativo apresenta fatos em sequência...” Mais abaixo, ainda na sequência do exercício, os autores reforçam que “O Chapeuzinho Vermelho é um conto”.

Observamos aqui que os autores tratam texto narrativo e conto como terminologias que se identificam, não fazendo a separação que o quadro do Manual do Professor do LD propõe: diferenciando aspectos tipológicos (narrar) e gêneros (conto de fadas).

Dentro da nossa proposta teórica o texto da unidade 2, capítulo I deveria ser considerado como tipo narrativo do gênero conto de fadas. Entretanto, os autores não contemplam essa diferença e misturam tipo com gênero, confrontando com a proposta do manual.

Na unidade 2, capítulo 2, temos o texto “Pedrinho pega um saci”. Esse texto é considerado pelos autores do LD como uma lenda. Não há referências ao aspecto tipológico. Portanto, não fica claro para os leitores a que tipo esse texto pertence, deixando a dúvida: Seria uma lenda também narração?

Para a nossa investigação, reforçamos a importância de determinar as terminologias adequadas, ou seja, esse texto pertence ao tipo narrativo, já que o objetivo do enunciado é contar, dizer os fatos, na perspectiva do fazer (Travaglia, 1997) e como gênero ele é uma lenda, isto é, uma narração escrita ou oral, de caráter maravilhoso, no qual os fatos históricos são deformados pela imaginação popular ou pela imaginação poética.

Na unidade 2 do capítulo 3, são dois textos: O primeiro é a fábula “A raposa e as uvas”, de Esopo, o segundo é uma recriação moderna da mesma fábula, feita por Millôr Fernandes. Os autores do LD consideram esses textos como uma fábula, explicando nos enunciados dos “Estudos de texto” o que é fábula. No entanto, não deixam claro para os alunos qual tipo de texto, sugerindo apenas que fábula é uma pequena e simples narrativa. Observamos, mais uma vez que os autores não tratam a proposta do manual que separa a narração como tipo e a fábula como gênero. Para a nossa investigação, reforçamos que deveria ficar bem nítida essa questão, ou seja, a importância de determinar as terminologias para que o leitor possa compreender melhor qual é o tipo de texto e qual é o seu gênero.

O texto “Garoto linha-dura” de Stanislaw Ponte Preta, foi retirado do livro “A palavra é...humor”. Livro de contos selecionados por Ricardo Ramos. Portanto, esse texto, dentro da perspectiva da nossa investigação, é do tipo narrativo, gênero conto e na proposta do manual do professor do LD essa identificação também se confirma.

Entretanto, os autores do LD analisado, mais uma vez, não preenchem a lacuna que vem ao longo do livro sendo construída, isto é, eles referem-se a esse texto como uma situação familiar narrada e referem-se ao autor como um famoso cronista. Então, questionamos: qual a coerência entre a proposta do manual do professor no que diz respeito à forma na relação tipo e gênero e à maneira como eles encaminham essa relação nos exercícios do LD? Ainda mais, eles referem-se ao autor do texto como famoso cronista, porém a referência ao final do texto, como foi dito acima é de conto selecionado. Indagamos a que gênero pertence esse texto: conto ou crônica?

Na unidade 4, capítulo 3, temos o texto “Irmãos ... Bah!”. De acordo com a nossa base teórica, esse é um texto narrativo, porque o enunciador está na perspectiva do acontecer, o seu objetivo é contar os fatos, os acontecimentos e o interlocutor é um assistente, que apenas toma conhecimento do ocorrido, por meio de uma sucessão de fatos, de situações (Travaglia, 1991). Ainda para essa investigação, o gênero textual definido para esse texto é a crônica, de acordo com Marcuschi (2006). No entanto, nos exercícios relacionados ao texto, os autores fazem apenas as seguintes referências a cerca da tipologia: “Quem **narra** a

história é o irmão mais velho”; ou “O irmão mais novo não **conta** à mãe a história da enxurrada;” e, ainda, “O irmão mais velho, ao **contar** a Augusto a história que inventou ... “.

Observamos que os autores usam as expressões “conta”, “contar”, “narrar”, que apontam para o tipo narrativo de texto. Porém não há uma explicitação quanto ao aspecto tipológico e nem quanto ao gênero como eles propõem no Manual do Professor. São expressões que apenas sugerem aos alunos que esse texto é uma narração. Acreditamos que essa conduta não deixa claro para o leitor a especificidade desse texto.

Como apontamos anteriormente, a interação comunicativa se dá por meio de texto e definir uma tipologia no LD significa orientar os alunos para produzirem adequadamente os seus textos, pois, muitas vezes, o LD é o único instrumento de leitura dos nossos alunos.

Finalizando essa análise, observamos que, quando os autores no Manual do professor, afirmam: “Com o trabalho de produção textual centrado nos gêneros, o ato de escrever é democratizado: todos os alunos devem aprender a escrever todos os tipos de texto”, eles deveriam, no decorrer do livro reforçar o estudo dos gêneros: apontando diferenças, apresentando conceitos, utilizando o quadro proposto no Manual do Professor.

Entretanto, o que encontramos foi uma mistura de gêneros e tipos, poucas referências às diferenças e quando elas aparecem não são claras e coerentes.

Outro aspecto importante diz respeito à variedade de tipos de texto, que os autores do LD afirmam ser importante para capacitar o usuário e que há uma visão equivocada de que narrar e descrever são mais fáceis do que dissertar ou mais adequadas à faixa etária.

No entanto, a nossa análise observou que a maioria dos textos introdutórios das unidades pertencem ao tipo narrativo, ou seja, dos 16 textos, 12 são narrativos e os outros 4 são textos não-verbais.

Mais uma vez constatamos a falta de coerência entre a proposta metodológica e a aplicação prática nas unidades do LD.

4. Conclusões

Após o estudo feito a respeito de gêneros e tipos textuais e uma leitura atenciosa no material metodológico proposto pelos autores do LD e ainda mais, após um levantamento de todos os textos-base, introdutórios dos capítulos, e, finalmente, uma análise do que os autores apresentam ao referir-se a gêneros e tipos textuais ao longo do livro, chegamos às seguintes conclusões:

1) As definições de gêneros e tipos de textos, apresentadas no decorrer do LD, não contribuem para a construção de leitores capazes de estabelecer diferenças claras entre tipos e gêneros textuais, que serão empregados no cotidiano desses leitores, tornando-os assim usuários competentes da língua.

2) O LD não trabalha com clareza as questões voltadas para os gêneros e tipos textuais, tratando-os ora de forma dicotômica ora como sinônimos.

3) Pelo exposto no Manual do Professor, quanto à necessidade de apontar as diferenças entre os tipos de texto e, inclusive a ampliação daqueles impostos há décadas pela escola (narração, dissertação e descrição), tinha-se a certeza de que isso iria ocorrer ao longo do livro. Entretanto, não conseguimos constatar essas diferenças, e ainda não houve ampliação dos tipos, pois, o tipo narrativo nos textos de abertura das unidades foi predominante.

5) Os autores do LD apresentam um quadro, proposto por Dolz e Schneuwly e dizem que esse agrupamento constitui um ponto de partida para que os professores pensem numa progressão circular ao longo do Ensino Fundamental. Entretanto, não conseguimos encontrar com clareza a ligação desse quadro e as explanações acerca dos aspectos tipológicos e gêneros orais e escritos.

Enfim, esperamos, com este trabalho, estimular a análise crítica que o professor deve desenvolver ao trabalhar com o livro didático, e, ainda que o livro didático não deve ser um guia único e verdadeiro. O olhar atento e crítico do professor ajudará a construir também alunos atentos e críticos.

5. Referências bibliográficas

- BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In CHIAPPINI, L.(Coord.) **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2002.v. 5 p. 17-45.
- CEREJA, W. R. ; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. São Paulo: Atual, 2002. 256 p.
- KOCH, I.G.V., TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1996. 94 p.
- KOCH, I.G.V.; TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1997. 107 p.
- KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002, 168 p.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, A . M, GAYDECZKA, B., BRITO. **Gêneros textuais e produção lingüística**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 23 – 36.
- MATTOS, J. M. O texto escrito no contexto escolar. In: BRITO, E. V. (Org). **PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula**. São Paulo: Arte e Ciência, 2003. p. 61-95.
- TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997. 245 p.
- TRAVAGLIA, L.C. **Um estudo textual-discursivo do verbo português do Brasil** . 1991. 330 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade de Campinas, Campinas, 1991