

## OS GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: CONCEPÇÃO DISCURSIVA OU TEXTUAL?

Sione Alves (UFF)

[sione\\_alves@hotmail.com](mailto:sione_alves@hotmail.com)

Ricardo Luiz Teixeira de Almeida (UFF)

### RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a concepção de gênero presente no livro didático de língua portuguesa. Diversas teorias no campo da linguística e da linguística aplicada referem aos gêneros. Pode-se agrupá-las em dois blocos: as teorias de gêneros discursivos (ou do discurso) e as teorias de gêneros textuais (ou do texto), que, conforme Rojo (2005 e 2008), indicam formas distintas de análise. Embora a teoria de gênero bakhtiniana seja a principal referência desses estudos, cada qual apresenta um enviesamento próprio, principalmente no que diz respeito à transposição didática. É possível traçar um paralelo entre as teorias de Bakhtin (2011), precursor da análise de gêneros, de Marcuschi (2010) e de Schneuwly & Dolz (2004), identificando semelhanças e diferenças, e reconhecendo essas teorias como pressupostos teóricos subjacentes ao ensino de língua portuguesa. Será feita, a partir dessa reflexão, uma análise das propostas de atividades com gêneros apresentadas no quarto volume da Coleção “Tecendo Linguagens”, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014 e usada, atualmente, nos quatro anos finais do ensino fundamental de toda a rede municipal de ensino de Magé. Tem-se, assim, o objetivo de reconhecer as teorias de gêneros que fundamentam as questões da referida obra didática, verificando se há predominância da concepção discursiva ou da textual e quais as possíveis implicações dessa predominância para o ensino da língua.

**Palavras-chave:** Gêneros discursivos. Gêneros textuais. Livros didáticos. Português.

### 1. Introdução

A partir da década de 80, as discussões acerca de mudanças no ensino de língua portuguesa se intensificaram. O ensino centrava-se em estratégias e procedimentos mecânicos, análise de frases isoladas, classificações de palavras descontextualizadas e na desvalorização do conhe-

cimento que o aluno já possuía. Essa metodologia tradicional de ensino era considerada uma das causas do fracasso escolar.

O advento de estudos inspirados no sociointeracionismo, em teorias do letramento e na sociolinguística, além da proposta de reorganização do currículo escolar, pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), contribuíram decisivamente para a reformulação do ensino de língua portuguesa (BEZERRA, 2010, p. 40). Reformulação essa que implicou um envolvimento maior dos profissionais de educação com o processo ensino-aprendizagem e a preocupação com a elaboração do livro didático de português. Para garantir a qualidade desse recurso didático, o Programa Nacional do Livro Didático inseriu várias mudanças em seus critérios de avaliação.

Nesse sentido, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* sugerem o texto como unidade básica de ensino, não só em seu aspecto composicional, mas também que os aspectos temático e estilístico façam parte da análise textual. Dessa forma, introduzem a noção bakhtiniana de gênero como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23)

O presente trabalho mostra que diversas teorias dedicam-se a investigar os gêneros, em especial, os estudos de Bakhtin, precursor da análise de gêneros; os estudos francófonos, por Schnewly e Dolz e os estudos da linguística textual, por Marcuschi. Circulam entre essas teorias os termos *gêneros discursivos (ou do discurso)*<sup>73</sup> e *gêneros textuais (ou de textos)* que indicam modos diferentes de conceber os gêneros, segundo Rojo (2005 e 2008). Cumpre ressaltar que essas teorias têm como principal referência os estudos bakhtinianos sobre gêneros, mas cada qual com um encaminhamento, apreciações valorativas e tratamento didático que lhes são peculiares.

Pensando nisso, pretende-se conhecer as concepções e crenças que subjazem um dos principais recursos didáticos usados no contexto escolar – o livro didático, identificando a concepção de gênero que fundamenta as propostas de atividades (se a teoria de gêneros discursivos ou a de gêneros textuais). Especialmente porque, parafraseando Almeida (2009), os professores devem ser incentivados a reconhecer as crenças

---

<sup>73</sup> Como esse trabalho enfatiza a perspectiva bakhtiniana, veremos a seguir que o termo *gêneros discursivos* é o adequado. Essa filiação justifica-se pela referência dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, além da minha identificação, enquanto pesquisadora e educadora, aos estudos de Bakhtin. Creio que um trabalho pedagógico à luz dessa concepção significa instaurar um processo de transformação das práticas em que ainda predomina o tradicionalismo.

circundantes para que possam adotá-las conscientemente ou revisá-las criticamente na prática educacional.

Além de apresentar uma visão geral de uma das coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2014 (OLIVEIRA et al, 2012), foi selecionado o quarto volume da mesma para a análise. Espera-se que as atividades voltadas para o 9º ano de escolaridade do ensino fundamental (EF) tenham um nível de exigência, complexidade e consistência bem maior que os anos anteriores, o que justifica a escolha pelo referido volume. A coleção *Tecendo Linguagens*, voltada para os quatro anos finais do ensino fundamental, está sendo usada em toda a Rede Municipal de Magé. Como é o segmento e local onde leciono, analisar essa obra didática significa contribuir, principalmente, para minha prática docente.

O procedimento de análise pode ser dividido em dois momentos: primeiramente, será feito um panorama de toda coleção, em torno dos eixos – leitura, conhecimento linguístico, produção textual e oralidade, tendo como base a resenha apresentada no *Guia de Livros Didáticos – Programa Nacional do Livro Didático – 2014* (BRASIL, 2013) e o que foi possível observar nos quatro volumes; logo após, será analisada uma atividade de cada eixo, do quarto volume, à luz das reflexões teóricas aqui expostas.

Na próxima seção, analisamos as teorias de gêneros com a contribuição da visão crítica de Rojo (2005 e 2008) sobre o que as distingue. Na sequência, uma seção que apresenta um breve percurso do ensino de língua portuguesa. Logo após, a análise das propostas de atividades do livro didático de português.

## **2. Paralelo entre as teorias de gêneros discursivos e gêneros textuais**

A partir das considerações de Rojo (2005 e 2008), é possível traçar um paralelo entre as teorias que tratam dos gêneros discursivos (ou do discurso) e gêneros textuais (ou de texto). Ambas enraizadas na teoria bakhtiniana, mas que, segundo Rojo (2005, p. 185), são “vertentes meta-teoricamente diferentes”.

[...] teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos -, na descrição da materialidade textual. (ROJO, 2005, p. 185)

De acordo com Rojo (*ibidem*), as teorias de gêneros discursivos têm como referência os seguintes autores: Bakhtin e os membros do círculo, seus comentadores: Brait, Faraco, Tezza, Castro etc. Já Bronckart e Adam são referências das teorias de gêneros textuais. Ambas vertentes possuem autores comuns como Charaudeau, Maingueneau, Ducrot, entre outros.

Para Rojo (*ibidem*), Marcuschi, voltado também para a vertente dos gêneros textuais, aproxima seus estudos tanto da teoria de gêneros de extração anglófona, como Biber (1988) e Swales (1990), como francófona, Adam (1990) e Bronckart (1999). E quanto à abordagem dos gêneros textuais da Equipe Didática de Língua da Universidade de Genebra (Schneuwly e Dolz), a referida autora identifica uma mescla de abordagens.

As teorias classificadas como teoria de gêneros textuais são filiações ou propõem trabalhos semelhantes aos da linguística textual. Já as teorias de gêneros discursivos têm como ponto de partida a situação de enunciação e as relações entre os interlocutores. As marcas linguísticas são enfatizadas a fim de relacioná-las à construção dos significados e ao tema do gênero.

A teoria de gêneros discursivos de Bakhtin (2011) converge para uma interação dialógica e uma concepção de linguagem como atividade humana. As práticas de comunicação são constituídas pela infinidade de gêneros discursivos, por isso eles orientam os sujeitos nas relações de qualquer esfera comunicativa e sua utilização no ensino garante maior interação, bem como uma interpretação com foco nas práticas sociais.

Bakhtin (2011, p. 262) define a noção de gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana”. Os gêneros são constituídos historicamente, são produtos sociais e culturais, e apresentam uma visão de mundo. O autor articula a historicidade e os elementos reproduzíveis no fluxo da transformação dos gêneros. O dinamismo obedece às condições específicas e finalidades de cada campo da atividade humana, bem como às demandas sociais.

Pode-se notar que à noção de gênero, o linguista articula estabilidade e mudança, reiteração e abertura para o novo. Esta relativa estabilidade cumpre o papel de organizar e orientar as atividades sociais e permite o reconhecimento das semelhanças entre os gêneros.

Os gêneros são heterogêneos e possuem uma variedade que não se esgota, em razão de essa ser também uma característica da atividade humana da qual eles decorrem, surgem e se transformam. Tanto aos gêneros orais quanto aos gêneros escritos, o autor confere o caráter heterogêneo. Por conta dessa característica é que não pode haver um plano único para o estudo dos gêneros, ou seja, da materialidade textual, pois os gêneros são constituídos por relações dialógicas, que não podem ser compreendidas apenas pelo sistema da língua.

Bakhtin (*ibidem*) destaca três elementos, que numa relação intrínseca definem os gêneros discursivos, a saber:

– *conteúdo temático*: que consiste no significado linguístico, segundo fatores sociais, econômicos, culturais, tempo e história. Não está relacionado somente ao assunto do texto, mas, sobretudo, à forma como esse conteúdo ganha sentido e como se materializa, tendo em vista o contexto em que foi produzido.

– *estilo*: são os recursos fraseológicos, lexicais e gramaticais escolhidos para compor o enunciado, destacando o destinatário e as relações dialógicas com outros enunciados. O destinatário é um elemento importante na constituição do estilo, pois a escolha deste tem base no perfil daquele (idade, classe social, localização espacial etc.). O gênero pode acomodar o estilo individual ao estilo coletivo, apresentando, assim, singularidades do locutor e também reconfigurações, do estilo coletivo, a cada contexto específico.

– *construção composicional*: refere-se à organização e estruturação dos elementos linguísticos no gênero, de acordo com cada esfera social, possibilitando que o gênero seja reconhecido também pela sua forma.

Cumprе ressaltar a distinção entre os gêneros primários, considerados gêneros simples, e os gêneros secundários, que são os complexos. Segundo Bakhtin (*ibidem*, p. 263), os secundários surgem nas condições de um convívio cultural complexo e organizado (geralmente, escrito), como por exemplo, os gêneros artísticos, científicos, sociopolíticos, etc. Enquanto os gêneros primários se formam em situações comunicativas imediatas, como por exemplo, uma conversa em família, entre amigos, etc. Os novos gêneros discursivos são formados através da incorporação e reelaboração dos diversos gêneros já existentes. Apesar da grande diferença entre os primários e os secundários, a relação entre eles é mútua.

Outra questão relevante dos estudos de Bakhtin consiste em considerar o estilo como elemento indispensável aos gêneros discursivos. O autor destaca (*ibidem*, p. 266) que, nos gêneros, pode-se refletir a individualidade do falante, uma vez que todo enunciado é individual. Os gêneros menos propícios ao reflexo da individualidade são os que possuem uma forma padronizada, como os documentos oficiais, ordens militares, entre outros. Diferentes gêneros podem apresentar aspectos de uma personalidade. O estilo individual pode manter relações de reciprocidade com a língua nacional.

Sob essa perspectiva, os estilos de linguagem são concebidos como os estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana. Os estilos correspondem às especificidades de cada gênero, assim como os gêneros correspondem às condições peculiares do campo. “O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento” (*ibidem*, p. 266). As unidades, temática e composicional, também se integram ao estilo.

Para compreender as mudanças históricas dos estilos de linguagem faz-se necessária uma análise da história dos gêneros discursivos, pois neles se manifestam a história da sociedade e a história da linguagem. Nos gêneros, há um reflexo preciso e flexível de todas as mudanças da vida social. Qualquer fenômeno, seja fonético, lexical ou gramatical, integra-se no sistema da língua através dos gêneros e dos estilos. Para Bakhtin (*ibidem*, p. 268), “Onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero”.

Já Marcuschi desenvolve seus estudos concebendo a língua como atividade social, histórica e cognitiva. Nesse contexto, “a língua é tida como uma forma de ação social e histórica [...] os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo [...]” (2010, p. 23).

O autor propõe um estudo sobre gêneros textuais como práticas sócio-históricas. Para ele (*ibidem*, p. 19), os gêneros são entidades sociodiscursivas e contribuem para a ordenação e estabilização das atividades comunicativas. Também são eventos textuais maleáveis, dinâmicos e plásticos que surgem, segundo às demandas socioculturais e inovações tecnológicas.

Pertinente aos estudos sobre gêneros é a distinção entre gêneros e tipos textuais:

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, *os tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.
- b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva* [...] (2010, p. 23 – destaques da autora)

O trabalho com gêneros textuais no contexto escolar é uma das preocupações de Marcuschi (2010). Ele observa o equívoco existente em muitos livros didáticos em tratar os gêneros e os tipos textuais como sendo da mesma natureza. Deve ficar claro que nos gêneros ocorrem tipos textuais. Geralmente, num gênero é possível identificar várias sequências tipológicas conferindo, assim, a heterogeneidade tipológica. Como exemplo, ele mostra que o gênero carta pessoal pode conter sequências descritivas, narrativas, injuntivas etc. (cf. quadro das sequências tipológicas de uma carta, *ibidem*, p. 26 *et seq.*).

Os tipos textuais são definidos por traços linguísticos predominantes que formam uma sequência textual. Marcuschi adota a sugestão de Werlich (*apud* MARCUSCHI, 2010, p. 24) em relação aos critérios que formam a base do texto dando origem aos tipos textuais. Em síntese, os tipos textuais podem ser identificados pelo elemento central de cada sequência: na narração encontra-se uma sequência temporal; na descrição, tem-se uma sequência de localização; na exposição, predominam sequências analíticas ou explicativas; na argumentação, há sequências contrastivas explícitas; e na injunção predominam sequências imperativas.

De acordo com Rojo (2005), os conceitos apresentados por Marcuschi (2010) sobre tipo e gêneros textuais, assim como domínio discursivo<sup>74</sup>, não ratificam o caráter social dos gêneros enquanto universal concreto. Para a autora:

---

<sup>74</sup> Usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em *discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso* etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou reli-

[...] Definir gênero textual como *noção vaga para referir textos materializados* – mesmo que adiante (p. 29) vá se fazer referência a *famílias de textos* – implica diluir a fronteira entre *gênero e texto* de tal maneira que *texto* apareça como um *evento* ou *acontecimento linguístico* pertencente a uma *família de textos* que tem por designação social um (nome de) *gênero*, acompanhado de sua representação (noção) de base social. Apesar do dialogismo com as vozes bakhtinianas apontado acima, esse tipo de definição está bastante distante da visão de *enunciado* ou *texto* como *produto material (materialização)* de um *universal igualmente concreto* que é o *gênero* (2005, p. 188).

Rojo (2005, p. 188) observa que em alguns momentos Marcuschi não se preocupa em distinguir gênero, texto e discurso, rompendo assim o diálogo com a teoria de Bakhtin.

Outra questão apontada pela autora diz respeito à definição de hibridismo de gêneros, em que Marcuschi se distancia da definição bakhtiniana. Esta trata a construção híbrida dos gêneros como mecanismos dialógicos, ou seja, quando um enunciado possui índices gramaticais e composicionais de um falante, mas se confunde a dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas perspectivas semânticas e axiológicas (BAKHTIN, 1935, p. 110, *apud* ROJO, 2005, p. 188). Já Marcuschi sintetiza o hibridismo dos gêneros, denominado também de intertextualidade intergêneros, em um mescla de forma e função de distintos gêneros (MARCUSCHI, 2002, p. 31, *apud* ROJO, 2005, p. 188).

Rojo (*ibidem*) analisa a seguinte afirmação de Marcuschi:

A questão da intertextualidade intergêneros evidencia-se como uma mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado *gênero* e deve ser distinguida da questão da heterogeneidade tipológica do gênero, que diz respeito ao fato de um *gênero* realizar várias sequências de tipos textuais. (MARCUSCHI, 2002 *apud* ROJO, 2005, p. 188)

A autora mostra que mais uma vez a fronteira entre gênero e texto foi diluída e que as palavras “gênero” grifadas deveriam ser substituídas por “textos” ou “enunciados”. E, ainda nessa citação é revelado que “descrições de *sequências tipológicas* (ADAM, 1990) poderem integrar a descrição da composição de um texto em um gênero heterogêneo” (*ibidem*).

Marcuschi (2002) busca distinguir texto e discurso:

---

giosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhes são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas (MARCUSCHI, 2010, p. 24 - 25).

[...] pode-se dizer que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. (MARCUSCHI, *apud* ROJO, 2005, p. 189).

Embora texto e gênero apareçam mais bem distinguidos, Rojo (*ibidem*) observa que a definição de discurso apresentada é o que Bakhtin denomina de sentido, significação ou tema do enunciado.

Com essas atentas observações, Rojo (*ibidem*) estabelece a diferença entre as abordagens de gêneros discursivos e gêneros textuais. Na descrição do enunciado, a primeira prioriza o tema, o significado, a acentuação valorativa através das marcas linguísticas, do estilo e da forma composicional do texto, enquanto a segunda prioriza a materialidade linguística do texto e o aspecto funcional/contextual ao tratar dos gêneros.

Integra-se à abordagem dos gêneros textuais a concepção de origens francófonas (cf. diálogo entre Bronckart, 1997 e Adam, 1999, *apud* ROJO, 2005, p. 189-193). Rojo (2005) destaca quatro principais características comuns entre as teorias de gêneros textuais:

- todas se aproximam de uma definição wittgensteiniana de gênero como família de textos, sendo que famílias podem ser reconhecidas por similaridades (no dizer de Wittgenstein, por formatos). Essas similaridades podem se dar no nível do texto (e aqui, faz-se referência às formas do texto – textuais/de composição; linguísticas/de estilo – ou do contexto ou situação/condição de produção – e aqui, faz-se referência a função, finalidade ou critérios pragmáticos/utilitários;
- todas buscam compatibilizar análises textuais/da textualidade com as descrições de (textos em) gêneros, seja por meio de sequências e operações textuais (Adam, Marcuschi), seja por meio dos tipos de discurso (BRONCKART);
- todas remetem a uma certa leitura pragmática ou funcional do contexto/situação de produção; e, finalmente,
- todas mencionam a obra de e estabelecem uma aproximação – não isenta de repulsão e, logo, polifônica – com o discurso bakhtiniano. (*Ibidem*, p. 192-193)

Rojo (*ibidem*, p. 193) analisa que a finalidade dessas teorias é sempre a descrição de textos, gêneros, contextos, o que causa o distanciamento do método socioideológico e dialógico de Bakhtin. Adam (1999), dentro da linguística textual, defende claramente seus objetivos; Bronckart (1997) tem interesse no contexto sociossubjetivo e produção dos discursos, todavia a descrição linguística-textual possui relevância; e Marcuschi (2002) não apresenta consistência em sua teoria, uma vez que

não estabelece claramente as relações entre a noção de tipos e de gêneros textuais, embora apresente a distinção entre essas noções e mencione sobre as sequências textuais que compõem um gênero.

Pertinente é a alusão a Bakhtin, no que concerne a educação linguística de sua obra, em Rojo (2008):

O ensino das disciplinas verbais conhece duas modalidades escolares da transmissão que assinala o discurso de outrem (do texto, das regras, dos exemplos); “de cor” e “com suas próprias palavras”. [...] Esta segunda modalidade de transmissão escolar da palavra de outrem “com nossas próprias palavras” inclui toda uma série de variantes da transmissão que assimila a palavra de outrem em relação ao caráter do texto assimilado e dos objetivos pedagógicos de sua compreensão e apreciação. (BAKHTIN, 1934-35/1975, p. 142, *apud* ROJO, 2008, p. 96)

De acordo com Rojo (2008, p. 96), o autor identifica duas atitudes ideológicas na transmissão da palavra alheia: “a *palavra autoritária* e aquela *internamente persuasiva*”. Esta é caracterizada pelo dialogismo e pela “compreensão e assimilação ativa e livre”; já o discurso autoritário (como o do pai, o dos adultos, o dos professores) exige a aceitação e o reconhecimento.

A adoção dos diversos gêneros na esfera escolar, ou seja, a didatização, coloca em confronto as formas do dialogismo inerentes aos gêneros, aos textos e as formas autoritárias de transmissão e assimilação.

Segundo Rojo (2008, p. 97), os estudos sobre gêneros discursivos bakhtinianos consistem numa abordagem criativa, persuasiva, “centrífuga”, enquanto os estudos com as formas, tipologias e normas gramaticais, são formas “autoritárias, modelares, prescritivas, centrípetas”.

Quanto aos estudos francófonos, através de Schneuwly e Dolz (2004) conhecemos a transposição didática e o tratamento dos gêneros da Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra. Assim como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os gêneros nesses estudos também são propostos como objetos de ensino de língua materna. Os autores refletem sobre a noção de gêneros com base na linguística textual e buscam vínculo com a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos e a concepção vygotskiana de desenvolvimento e aprendizagem.

O gênero, nesse trabalho, é concebido como um instrumento que cumpre a função de desenvolver capacidades individuais; e é também social e mediador, possibilitando transformações das atividades. À concepção

ção bakhtiniana, Schneuwly integra a noção de instrumento e desenvolve a própria definição de gênero:

[...] há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. (SCHNEUWLY, 2004, p. 24)

Conforme o autor, existem outros esquemas de utilização que são abordados pelos níveis de operações necessárias para a produção de um texto, como o nível do conteúdo, comunicativo e linguístico, organizados pelo gênero. Nesse sentido, o gênero é concebido como “megainstrumento” (*ibidem*).

Poderíamos aqui construir uma outra metáfora: considerar o gênero como um megainstrumento, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguístico, mas também paralinguístico), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. [...] Esse megainstrumento está inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade. (SCHNEUWLY, 2004, p. 25)

Schneuwly (*ibidem*) analisa os gêneros primários e os secundários bakhtinianos fazendo analogias ao processo de desenvolvimento da linguagem vygotkiano. Os gêneros primários são instrumentos que orientam as crianças nas diversas práticas espontâneas de linguagem, assim como os conceitos cotidianos, que são adquiridos nas interações sociais e experiências pessoais. Na medida em que novas situações surgem, os gêneros tornam-se complexos. As práticas convencionais e culturais de contextos linguisticamente criados dão acesso aos gêneros secundários, como os conceitos científicos que se desenvolvem em situações elaboradas de aprendizagem.

Schneuwly e Dolz (2004) preocupam-se com os meios de ensino da expressão oral e escrita. Conforme os autores, o currículo escolar deveria ser preciso e apresentar informações concretas sobre os objetivos. Pensando nisso, propõem a progressão curricular, que visa organizar a ordem temporal dos conteúdos. Ela deve consistir em sequências de atividades que garantam o avanço da aprendizagem dos alunos. Com isso, sugerem os agrupamentos de gêneros como instrumentos para construir a progressão.

Os critérios usados para tais agrupamentos têm como base os domínios sociais de comunicação, aspectos tipológicos e capacidades de linguagem dominantes. Os autores apresentam cinco agrupamentos (cf.

SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 51 e 102) que relacionam às tipologias: narração, relato, argumentação, exposição e descrição de ações a fatores sociais. A título de exemplo – os gêneros orais e escritos: conto, fábula, lenda, narrativa de aventura etc. são agrupados devido à semelhança da tipologia predominante: narração; do domínio social: cultura literária ficcional; e a capacidade de linguagem: “mimeses da ação através da criação de intriga” (*ibidem*, p. 51).

Vale ressaltar que os agrupamentos não podem ser analisados de forma estanque, pois os gêneros não podem ser classificados como pertencentes a apenas um grupo. Levando em consideração o caráter heterogêneo dos gêneros, é possível determinar certas características predominantes como protótipo de cada agrupamento.

Os autores propõem que cada agrupamento faça parte do currículo em todos os anos de escolaridade, abordando diferentes níveis de complexidade. Torna-se fundamental que a organização da progressão seja flexível, tendo em vista que o processo de aprendizagem não é comum a todos os alunos.

Além disso, os autores apresentam procedimentos para o trabalho com os gêneros textuais com base na sequência didática. O trabalho com as sequências inclui atividades de expressão e estruturação da língua, pois segundo os autores, ambas as abordagens se complementam. Portanto, é um trabalho com base numa perspectiva textual. “A perspectiva textual, o que, como já foi sublinhado várias vezes, implica levar em conta os diferentes níveis do processo de elaboração de textos” (*ibidem*, p. 96).

Uma sequência didática possui a seguinte estrutura: apresentação da situação, em que todas as informações sobre o gênero serão expostas aos alunos; produção inicial, o primeiro texto (oral ou escrito) elaborado pelos alunos, em que será possível definir como e quantas serão as etapas seguintes; módulo 1; módulo 2; módulo “n”, em que serão desenvolvidos diversos níveis da linguagem; e produção final, em que será identificado o que os alunos conseguiram aprender.

Diante do exposto, Rojo (2008, p. 97) defende que a crença sobre gêneros como megainstrumento é produtiva, inclusive para o ensino-aprendizagem. Instrumentos linguísticos, como os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, ou o estilo, no sentido bakhtiniano, entram em funcionamento e são analisados através do grande instrumento, que é o gênero. Porém, percebe-se uma mescla das duas vertentes: os gêneros são concebidos como “modelo e referência” (satisfazendo a abordagem pres-

critiva) e também pela sua “flexibilidade e plurissemia” (satisfazendo a abordagem criativa e persuasiva).

Com base nos argumentos expostos, conclui-se que Rojo (2005 e 2008) assevera inconsistências na abordagem sobre os gêneros textuais. Embora leve uma diversidade maior de textos para sala de aula, essa vertente não garante uma leitura crítica, reflexiva e cidadã. A autora defende e se posiciona ao lado dos estudos com direcionamentos bakhtinianos, ou seja, os estudos que analisam os gêneros discursivos, pelo viés dialógico, criativo e persuasivo.

Em virtude dessas considerações, convém identificar as abordagens que permeiam o livro didático de português. Mas, antes da análise das propostas, faremos um breve percurso metodológico no ensino de língua portuguesa.

### **3. *Um percurso do ensino de língua portuguesa (Parâmetros Curriculares Nacionais, Programa Nacional do Livro Didático e livro didático de português)***

Em relação ao contexto das renovações metodológicas do ensino de língua portuguesa, segundo Rojo (2008, p. 81), na primeira metade do século XX, a escola pública ainda era restrita à elite. O ensino centrava-se no latim, duas línguas estrangeiras modernas, a história da literatura, o estudo da gramática e de filosofia. Os gêneros, na tradição da poética e da retórica aristotélica, faziam parte das práticas didáticas, que tinham como suporte a Antologia nacional. Esta apresentava textos como modelos para a aquisição da norma culta (RAZZINI, 2000, p. 241, *apud* ROJO, 2008, p. 85-86).

Nas aulas de língua portuguesa, os textos serviam para o estudo da língua em si, ou como modelo para reproduzir ou compor, até que surge a chamada “virada pragmática ou comunicativa” no ensino de língua materna, através da Lei 5.692, de 1971, que impõe a necessidade do acesso de toda a população à escola pública (*ibidem*, p. 86).

Diante do novo perfil de alunos e professores no contexto escolar, a reconfiguração dos objetos da disciplina tornou-se necessária. Nas décadas de 70, 80 e 90, muitos questionamentos e estudos foram levantados em prol da reformulação do ensino. Com isso, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) passam a adotar algumas dessas inovações, destacando os textos (orais e escritos) e os gêneros discursivos co-

mo objetos de ensino, a fim de garantir o desenvolvimento da competência linguística do educando, e proporcionar a reflexão e o uso adequado da linguagem em diversas situações.

A organização dos discursos é atribuída à noção de gêneros, os quais sob múltiplos aspectos envolvidos compartilham características. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que se configuram em um conjunto de diretrizes norteadoras do ensino, recomendam que tenha como foco principal o texto em seus diversos gêneros. Trata-se de uma verdadeira mudança de paradigma, que pode ser verificada no trecho do documento citado:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros [...] a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros. (BRASIL, 1998, p. 27)

A preocupação de que o trabalho pedagógico parta de textos reais, que existam e circulem socialmente, e de que as condições de produção desses textos, suas formas, os temas sobre os quais eles discorrem, suas composições, seus estilos e suas finalidades sejam abordados, traz a noção de gênero para o foco das discussões a respeito das inovações das aulas de língua portuguesa. O objetivo desta proposta é de formar cidadãos capazes de participar, de forma consciente, crítica e criativa, de uma sociedade cada vez mais complexa, o que só acontecerá se o aluno puder ter acesso a uma formação adequada para as demandas da sociedade atual. Essa formação passa pelo acesso e pelo estudo dos gêneros, por meio dos quais nos comunicamos e agimos socialmente.

Em sua fundamentação teórica, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* abrem um leque de referências. Várias vertentes sobre os estudos dos gêneros discursivos são possíveis de identificação. Tendo em vista as considerações de Rojo (2008, p. 93), é evidenciada a obra bakhtiniana:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza **temática, composicional e estilística**, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de determinado (a) esfera/campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada esfera/campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (*Bakhtin*,

objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

1952-53/1979, p. 262)

(ROJO, 2008, p. 93)

A partir da identificação da referida teoria, é possível reconhecer as crenças sobre gêneros que subjazem os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ao se apropriarem dos estudos do Círculo de Bakhtin, o documento propõe tanto que os gêneros sejam considerados como norteadores das atividades humanas, quanto uma análise dialógica e sócio-histórica dos mesmos.

No que tange ao principal recurso de que dispõe o professor, o livro didático, houve também consideráveis transformações. O Estado, através de programas específicos de avaliação do Ministério da Educação<sup>75</sup>, influenciou e pressionou inovações nos livros.

As obras didáticas atualmente são compostas, em linhas gerais, por unidades com gêneros diversos, conteúdos e atividades destinadas às aulas de língua portuguesa. Têm-se a preocupação em oportunizar, ao aluno, o contato com gêneros que circulam no meio social e em oferecer-lhe recursos linguísticos e expressivos, para que se possa instrumentalizá-lo para ampliar a compreensão de textos e sua competência discursiva.

O Programa Nacional do Livro Didático representa um reflexo das renovações metodológicas e preocupação com a qualidade do ensino público. A partir de 1996, segundo Rangel (2002, p. 13), o Ministério da Educação (MEC) passou a subordinar a compra dos livros didáticos inscritos no Programa Nacional do Livro Didático à aprovação prévia. Fazem parte da equipe avaliadora dos livros didáticos, além da comissão oficial do Ministério da Educação, educadores e pesquisadores envolvidos no processo ensino-aprendizagem e em estudos científicos.

---

<sup>75</sup> Segundo Batista (2000, *apud* BEZERRA, 2010, p. 45): A relação do Ministério da Educação (MEC) com o livro didático vem bem antes dos anos 1990: desde 1938, quando foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabeleceu condições para a produção, importação e utilização do livro didático. Em 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), para coordenar as ações relativas à produção, edição e distribuição do livro didático; em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passou desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF); em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) passou a ser responsável pela execução dos programas do livro didático; em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o PLIDEF; em 1985, o PLIDEF foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que imprimiu várias mudanças na avaliação do livro didático; e, em 1996, é iniciado o processo de avaliação desse livro, nos moldes atuais.

Vale ressaltar que os princípios e critérios definidos pelo programa, especialmente no caso de língua portuguesa, são um conjunto de crenças e valores sobre o ensino de língua materna. Subjacentes às orientações estão as concepções dos idealizadores e integrantes do programa, influenciados por estudos sobre língua e linguagem, que geraram também inovações metodológicas assumidas por documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e as Diretrizes Curriculares para a educação básica, por exemplo.

Os livros didáticos de português que não apresentarem os requisitos são excluídos do processo de escolha pelas escolas. Estas têm acesso ao *Guia de Livros Didáticos*, que as orienta nesse processo. Além dos critérios (comuns e específicos) para a aprovação dos livros no Programa Nacional do Livro Didático – 2014, o *Guia* apresenta resenhas críticas de cada coleção aprovada e orientações para analisá-las no processo de escolha. Com isso, oferece subsídios para o professor optar pela coleção mais adequada ao projeto político-pedagógico da unidade escolar e proporciona reflexão sobre as possíveis intervenções: desdobramentos ou reduções de atividades em sala de aula.

De acordo com o *Guia* (BRASIL, 2013, p. 7-8), as coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático fornecem parte dos recursos para o trabalho docente, ou seja, o livro não deve ser o único recurso. As coleções visam:

- ampliar e aprofundar a experiência do aluno com a cultura da escrita;
- desenvolver sua proficiência nas práticas discursivas (oral, leitura e produção textual), inclusive nas práticas menos cotidianas, que apresentam maior nível de complexidade;
- propiciar reflexão e construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e a linguagem;
- aumentar a autonomia do aluno e o prosseguimento nos estudos.

Em relação aos gêneros discursivos, o documento menciona que o ensino deve organizar-se garantindo ao aluno: “(...) a proficiência em leitura e escrita no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social” (*ibidem*, p. 16).

De acordo com o *Guia*:

(...) as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas. (BRASIL, 2013, p. 17)

Pode-se depreender dessa orientação, a crença de um ensino de língua portuguesa que privilegie a real comunicação discursiva, inferindo, assim, o estudo dos gêneros, pois esses se efetivam nas práticas sociais e orientam os falantes nas diversas situações.

Considera-se que o livro didático apresenta escolhas e ênfases em assuntos e atividades didáticas, que revelam um sistema de crenças, valores e concepções. Além disso, obedecer às leis de consumo e aos critérios de aprovação do Programa Nacional do Livro Didático é imprescindível. Não se pode ignorar essas influências na construção da obra didática, mas tentar compreender como esse conjunto de concepções, orientações e regras se materializam e se acomodam no livro didático.

Na próxima seção, reconheceremos como o conceito de gênero se efetiva no livro didático de português, através da análise de propostas de atividades na obra já referida.

#### **4. Análise das propostas de atividades do livro didático de português**

##### **4.1. Um panorama da coleção *Tecendo Linguagens***

Cada volume da coleção *Tecendo Linguagens* é organizado em quatro unidades, que são divididas em capítulos e subdivididas em seções e subseções. A coleção contempla os quatro eixos que satisfazem o ensino de língua portuguesa: leitura, conhecimento linguístico, produção textual e oralidade, conforme a resenha do *Guia de Livros Didáticos – 2014* (BRASIL, 2013).

O princípio organizador da coleção é o tema. Temas como a vida em sociedade, identidade pessoal, o mundo da ficção, cultura popular, consumo, lusofonia, língua e linguagem, profissão, discriminação, violência entre outros são relacionados a diversos gêneros escritos, como artigos científicos e de opinião, contos, crônicas, charges, histórias em quadrinhos, mangá, poemas, propagandas, reportagens etc.; e gêneros orais, como debate, entrevista, júri simulado e seminário. Podem-se observar as seguintes esferas ou domínios discursivos: científico, cotidiano, escolar, jornalístico, literário, jurídico, publicitário etc.; e os seguintes

suportes de gêneros: cartazes, internet, jornais, revistas, livros, outdoor, panfleto, televisão etc.

A coleção privilegia o eixo de leitura, associando o contexto escolar às práticas sociais e abordando os três níveis de compreensão: o objetivo, o inferencial e o avaliativo. Apresenta textos multimodais e característicos das novas mídias. As atividades propõem a análise estrutural dos gêneros e suas funções comunicativas.

O eixo de produção textual (escrita) propõe gêneros que foram estudados nos capítulos, estabelecendo a relação entre os eixos de leitura e produção. Além da produção criativa, são apresentados transcrições e recontos, bem como, orientações para planejamento, avaliação e escrita. Esse eixo tem como fundamento a progressão curricular, pois visa adotar uma variedade tipológica (narrativa, expositiva, descritiva, e argumentativa) através dos gêneros, em cada ano de escolaridade. Pode-se, aqui, reconhecer a consonância com a proposta didática de Schneuwly e Dolz (2004) revisada neste trabalho.

Observa-se que o eixo de oralidade não é satisfatório. A coleção apresenta poucos gêneros orais. O próprio *Guia* (BRASIL, 2013) reconhece a escassez do trabalho com a oralidade na coleção e sugere aos professores, em sua resenha, um maior desdobramento das atividades em sala de aula.

O eixo de conhecimentos linguísticos enfatiza a construção de conhecimentos gramaticais e o recurso à nomenclatura tradicional. O *Guia* (*ibidem*) assevera que esse eixo visa a uma perspectiva tradicional e o considera um ponto fraco da coleção.

Feito esse panorama e considerações críticas de toda a coleção, faremos a seguir uma análise das propostas de atividades do quarto volume.

#### **4.2. Propostas de atividades referentes ao 9º ano de escolaridade do ensino fundamental**

Esta seção apresenta uma reflexão sobre propostas de atividades do 9º ano de escolaridade do ensino fundamental, dos eixos de leitura, produção textual, oralidade e conhecimentos linguísticos, da coleção *Tecendo Linguagens*.

A proposta a seguir integra o eixo de leitura. A unidade explora a esfera literária e o capítulo aborda o gênero “conto”, sobre a temática “discriminação social”. As questões referem-se ao conto “O vagabundo na esplanada”, de Manuel da Fonseca, da seção “Prática de leitura” e subseção “Por dentro do texto”:

**POR DENTRO DO TEXTO**

1. Em quanto tempo você acha que a história se desenvolve? Justifique sua resposta.
2. Qual é o ambiente em que a história acontece?
3. Releia a descrição do vagabundo.

Cerca de cinquenta anos, **atarracado, magro**, tudo nele era **limpo**, mas **velho** e cheio de remendos. Sobre a esburacada camisola interior, o casaco puído nos cotovelos e demasiado grande caía-lhe dos ombros em largas pregas, que ondulavam atrás das costas ao ritmo lento da passada. Desfiadas nos joelhos, muito curtas, as calças deixavam à mostra as canelas, nuas, finas de osso e nervo, saídas como duas ripas dos sapatos cambados. Caído para a nuca, copa achatada, aba às ondas, o chapéu parecia uma auréola **alvarenta**.

Apesar de tudo isso, o rosto largo e anguloso do homem, de onde os olhos **azuis-claros** irradiavam como que um sorriso de **luminosa** ironia e **compreensivo** perdão, erguia-se, intacto e distante, numa **serena** dignidade.

- a) Pesquise as palavras desconhecidas do trecho e anote o seu significado no caderno.
- b) O trecho que você releu é predominantemente narrativo, descritivo ou argumentativo?
- c) A que classe gramatical pertencem as palavras destacadas?
- d) Pelas vestes que usa, por sua aparência, o vagabundo passa uma imagem negativa para as pessoas que o veem. O conto confirma ou contradiz essa imagem que as pessoas fazem dele?
- e) Copie expressões ou frases do trecho destacado que constroem uma imagem de dignidade e superioridade do vagabundo.

22

(OLIVEIRA, T. A. et al., 2012, p. 22)

Como se pode perceber as três primeiras questões enfatizam a estrutura do gênero e informações de fácil identificação. As questões 1, 2, 3.d e 3.e recorrem a elementos explícitos na materialidade textual e transcrição, que não exigem a reflexão do aluno. A questão 3.a propõe a pesquisa do significado da palavra, sem estimular a construção e manifestação do significado no referido contexto. A questão 3.b trata da predominância da tipologia textual, tal como as teorias dos gêneros textuais propõem (conforme os estudos de Marcuschi e Schneuwly e Dolz revisados neste artigo). Porém, a questão não representa um nível de complexidade para alunos do 9º ano de escolaridade do ensino fundamental, uma vez que a resposta já foi dada no enunciado 3. (“Releia a descrição do

vagabundo”). Enquanto a questão 3.c trata dos recursos gramaticais de forma tradicional, exigindo apenas a nomenclatura tradicional de classificação das palavras sem evidenciar a função desse recurso no processo de compreensão do gênero e sua acentuação valorativa. O que permite observar um distanciamento dos estudos de gêneros discursivos, ou seja, da concepção discursiva de gêneros.

No eixo de produção textual (escrita), uma das propostas que o quarto volume apresenta consiste na produção de um conto, gênero estudado no capítulo anterior, portanto, os alunos tiveram oportunidade de conhecer suas características para depois produzir. Na seção “Produção de texto”, são apresentadas orientações relevantes para o planejamento e criação do conto, bem como três opções de temas para a escolha do aluno. Parte dessas orientações encontra-se a seguir:

**Para escrever o conto**

1. Qual é o público leitor do texto?
2. Que linguagem vou empregar?
3. Qual é a estrutura que o texto vai ter?
4. Onde o texto vai circular?

**Orientações para a produção**

1. O conto é um texto breve, que condensa grande significado e profundidade. Recorra a uma das três propostas apresentadas, defina qual será o conflito principal da história, responsável por desencadear a sequência da narrativa, e desenvolva o texto procurando criar símbolos e imagens. Para isso, utilize recursos, como: linguagem figurada, descrição, jogo de oposições etc.
2. Narre em 3ª pessoa.
3. Pense na solução e no desfecho considerando que ambos precisam estar de acordo com o restante das informações e só podem surgir quando o conflito estiver suficientemente desenvolvido.
4. Produza um título coerente com o conflito narrado.
5. Observe a coesão textual, evitando repetições desnecessárias.

(OLIVEIRA, T. A. et al, 2012, p. 50)

Essa proposta aborda aspectos variados da linguagem, apresentando elementos essenciais para reflexão dos alunos nos itens 1, 2, 3 e 4 – “Para escrever o conto” e 2, 3, 4 e 5 – “Orientações para a produção”. Porém, no item 1 (em “Orientações para a produção”), observa-se uma contradição ao tratar das tipologias textuais. O enunciado refere-se à narrativa como sequência encontrada no conto e a descrição como recurso. Infere-se, aqui, que narração e descrição não são da mesma natureza, ou

seja, ambas sequências tipológicas como foram tratadas na proposta demonstrada anteriormente (3.b). A coleção se apropriou dos estudos das tipologias, da linguística textual, de forma inconsistente. Portanto, os alunos não foram bem orientados para essa produção.

Em relação ao eixo da oralidade, como já dito anteriormente, os gêneros orais, na coleção são escassos. O exemplo que se segue é uma das poucas propostas que o quarto volume apresenta:

**Na trilha da oralidade**

Atividade de retextualização: editar uma entrevista

Ao ler a entrevista com a atriz Mariana Ximenes, a seguir, você perceberá que o site que a publicou conservou nela várias marcas de oralidade e indicou algumas reações que a atriz teve ao ser entrevistada.

Suponha que você seja o editor de uma revista que precisa publicar o texto sem as marcas de oralidade e a indicação dessas reações. Em seu caderno, reescreva a entrevista, editando-a.

20 dez. 2011.

**60 ANOS DA TELENÓVELA:  
“Ela parecia cega, surda e muda. Aí não dá!”,  
diz Mariana Ximenes sobre mocinha que interpretou**

JAMES CIMINO  
Editor-assistente de UOL Entretenimento

Na segunda entrevista sobre os 60 anos da telenovela no Brasil, o **UOL Televisão** conversou com Mariana Ximenes. A atriz começou aos 16 anos no SBT com a novela “Fascinação”, de Walcyr Carrasco, em que contracenava com Regiane Alves, Caio Blat e Marcos Damigo. De lá para cá foram doze novelas, duas minisséries e diversas participações em seriados. A atriz deu entrevista no camarim de sua peça “Os Altruístas” em que interpreta

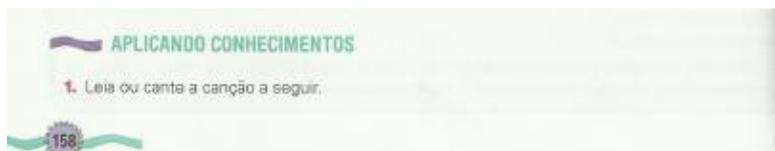
197

(OLIVEIRA, T. A. et al., 2012, p. 197)

Além de não apresentar os diversos gêneros orais que circulam no meio social, o trabalho também parece insatisfatório, pois propõe a retextualização, que significa descaracterizar o gênero. O gênero oral “entrevista” foi editado em determinado veículo de comunicação, que cumpre um papel social, tem determinada intencionalidade e em um tempo e espaço disponível; os atores da situação demonstram sua identidade e posicionamentos através de sua fala; enfim muitas revelações podem ser fei-

tas. Propor a reescrita da entrevista sem os marcadores conversacionais é descartar ricas possibilidades de análise. Os professores devem mesmo fazer uso dessa proposta desdobrando-a, como sugere o *Guia de Livros Didáticos* (BRASIL, 2013).

Quanto ao eixo de conhecimentos linguísticos, encontram-se, no quarto volume, atividades de análise gramatical com gêneros apresentados somente para esse fim, ou seja, usa gêneros como pretexto, como os exemplos a seguir:



(OLIVEIRA, T. A. et al., 2012, p. 158-159)

As propostas de atividades acima fazem parte da unidade que explora os temas: preservação ambiental e cultura; e os gêneros-chave, para leitura e interpretação, são artigo de opinião e reportagem. Como é possível notar, o fenômeno da variação linguística não foi explorado, que seria enriquecedor nesses casos. Na questão 2, o gênero abordado (fábula) nem sequer foi mencionado. Novamente propõe a reescrita ao invés de minúcias análises. O destaque foi o da correção, ou seja, o enquadre de uma manifestação linguística à norma de prestígio; e mencionando, ainda, que esse é o papel do professor. Além disso, o eixo de conhecimentos linguísticos é tratado de forma estanque aos demais. Alguns gêneros são apenas motivações para análises gramaticais.

## 5. Considerações finais

Neste trabalho, conheceu-se um pouco da transformação do trabalho com textos nas aulas de língua portuguesa; o uso do livro didático de português; e principalmente, a respeito dos gêneros, foi possível aprofundar a definição e distinção entre gêneros discursivos e gêneros textuais, bem como suas transposições pedagógicas.

Compreende-se, pois, que as teorias de gêneros discursivos enfatizam a manifestação dos discursos em cada situação de comunicação, considerando *o tema, o estilo e a construção composicional* (BAKHTIN, 2011). Já as teorias de gêneros textuais enfatizam a descrição estrutural do gênero e sua materialidade. A título de exemplificação, destacou-se

que Bakhtin representa um teórico que propôs um estudo sobre os gêneros discursivos; Marcuschi, sobre gêneros textuais; e Schneuwly e Dolz, se aproximam de ambas vertentes, conforme Rojo (2005 e 2008).

Como resposta à questão do presente trabalho, as propostas analisadas indicam que na coleção *Tecendo Linguagens* (vol. 4), aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático – 2014, há predominância da concepção textual de gêneros como embasamento teórico. Convém ressaltar que, ainda assim, a apropriação dessas teorias (as de gêneros textuais) não é plena, pois foi observada inconsistência ao tratar das tipologias textuais. O avanço metodológico está na adoção da diversidade de gêneros, de variados temas, suportes e esferas sociais, mas a exploração dos mesmos, no referido volume, ainda é limitada. Gêneros representativos da vivência real, com análise superficial, não garantem interação eficiente com o meio. Verifica-se ênfase na materialidade linguística, decodificação de informações explícitas e pouco complexas, transcrições, correção e reescrita dos gêneros. Atividades essas que não oportunizam uma visão reflexiva e crítica dos alunos, principalmente, os que estão prestes a concluir o ensino fundamental.

Enfim, dentro dos limites do artigo, espera-se que estas reflexões contribuam para um trabalho pedagógico à luz dos estudos da concepção discursiva de gêneros. Esta não descarta a materialidade textual, apenas a complementa com uma abordagem criativa e dialógica. Que os docentes possam revisar as propostas do livro didático de português a fim de buscar consistência e qualidade para sua prática educacional.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. L. T. *Metáfora conceptual e conhecimento nos discursos e práticas de professores do ensino fundamental*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_; (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

\_\_\_\_\_. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014. Língua portuguesa: ensino fundamental, anos finais*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

\_\_\_\_\_. LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N.º 9394/96*.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, J. L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Orgs.). *Texto ou discurso?* São

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V. Flagrantes da construção interacional dos sentidos. In: BRAIT, B. e SOUZA-E-SILVA, M. C. (Orgs.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.

MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. Trad.: Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). Prefácio. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

OLIVEIRA, T. A. et al. *Tecendo Linguagens*. Língua portuguesa, 9º ano do ensino fundamental. 3. ed. São Paulo: IBEP, 2012.

RANGEL, E. Livro didático de português: o retorno ao recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. Gêneros de Discurso/Texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*. In: SIGNORINI, I. (Org.). [*Re*]discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TÍLIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: Epub, vol. 12, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid>>. Acesso em: 02-12-2013.