

A inter-relação tipo e gênero na formação de alunos produtores de textos

(La interrelación tipo y género en la formación de alumnos productores de textos)

Edna Pagliari Brun¹

¹Departamento de Letras/CCHS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

ednapbrun@hotmail.com

Resumen: Los géneros son merecedores de atención y estudio debido a la gran incidencia que tienen en nuestra vida diaria. Por eso, también vienen ganando, cada vez más, un espacio considerable en los libros didácticos de lengua portuguesa, sobre todo con el aval más reciente de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998 e 1999). Dentro de ese tema más amplio – géneros textuales –, elegido como objeto de nuestra investigación de maestría, terminada en 2008, el objetivo principal de este artículo es divulgar algunos de los resultados obtenidos en dicha investigación. Para eso, analizamos, en nuestro trabajo, según los presupuestos de la Lingüística Textual, como tales libros didácticos tratan los conceptos de tipo de texto y género textual en la enseñanza de producción textual escrita para alumnos de Enseñanza Secundaria.

Palabras clave: géneros textuales; tipos de texto; producción textual; livro didático.

Resumo: Os gêneros são merecedores de atenção e estudo devido a grande incidência que têm em nossa vida diária. Por isso, também vêm ganhando, cada vez mais, um espaço considerável nos livros didáticos de língua portuguesa, sobretudo com o aval mais recente dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998 e 1999). Dentro desse tema mais amplo – gêneros textuais –, escolhido como objeto de nossa pesquisa de mestrado, concluída em 2008, o objetivo principal deste artigo é divulgar alguns dos resultados obtidos nessa pesquisa. Para isso, analisamos, em nosso trabalho, segundo os pressupostos da Lingüística Textual, como esses livros didáticos tratam os conceitos de tipo de texto e gênero textual no ensino de produção textual escrita para alunos do Ensino Médio.

Palavras-chave: gêneros textuais; tipos de texto; produção textual; livro didático.

Considerações iniciais

Todos os usuários da língua adaptam sua fala às configurações de algum gênero. Lidam com gêneros no seu dia-a-dia, indo dos mais corriqueiros aos mais complexos sem sequer ter consciência de que o fazem ou mesmo do que seja gênero. É esse domínio que permite a comunicação verbal.

Será esse poder de operar de forma tão eficiente com a linguagem, o ingrediente que tanto fascina os lingüistas no estudo dos gêneros (o que também justificaria a diversidade de publicações sobre o assunto)? Ou será a maior viabilidade de trabalhar com o uso autêntico da língua, descobrindo cada vez mais os seus meandros (sonho muito anterior à era saussuriana)? Talvez as duas coisas...

O fato é que os gêneros são estudados com o objetivo de se entender com mais clareza o que acontece quando a linguagem é usada para interação nos diversos grupos sociais, pois as ações em sociedade são realizadas por meio de processos de escrever/ler, falar/ouvir que incorporam formas estáveis de enunciados, significando, em outras palavras, que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível a comunicação verbal a não ser por meio de textos,

entendidos como a realização ou a materialização de discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas (MARCUSCHI, 2005).

Apesar do fascínio que esses estudos exercem sobre os estudiosos da linguagem, discutir gênero tornou-se uma tarefa árdua e complexa, pois, embora sejam muitas as pesquisas na área (e, talvez, por isso mesmo) não há um consenso sobre a matéria. Mesmo assim, não se pode negar que refletir sobre eles, atualmente, é tão relevante quanto necessário, principalmente no campo do ensino de língua, que deve partir do texto, uma vez que, como já foi dito, nos comunicamos por meio de textos que se configuram em gêneros.

No Brasil, essa nova concepção de ensino, quer em termos de leitura, quer em termos de produção, deu-se, via Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como uma alternativa para as práticas pedagógicas vistas como clássicas ou tradicionais. A divulgação, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), desse documento, voltado para o ensino de língua portuguesa (LP), fomentou muitas discussões sobre o ensino de língua materna em diversos segmentos, entre os quais as escolas públicas e privadas, os cursos de formação de jovens e adultos, de professores e a comunidade acadêmica.

Por isso, um conhecimento maior sobre o funcionamento dos gêneros é importante tanto para a produção como para a compreensão textual dos alunos. Dessa maneira, um dos pontos de maior relevância da pesquisa com gêneros textuais encontra-se no ensino de língua, que deve privilegiar "a noção de gênero, constitutiva do texto e tomada como objeto de ensino" (BRASIL, 1998, p. 23). Não obstante, entendemos que os tipos textuais estão intrinsecamente ligados aos gêneros, uma vez que eles os estruturam e auxiliam na sua caracterização e concretização, daí a importância da articulação entre eles no ensino de leitura e produção de textos.

Com a publicação dos PCN, dando destaque ao ensino de língua materna apoiado no conceito bakhtiniano de gêneros – tipos relativamente estáveis de enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de cada um dos campos da atividade humana por meio do seu conteúdo temático, do seu estilo de linguagem e por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003) – os livros didáticos passaram a preocupar-se em incluí-los no ensino de produção textual, porém, a questão que ora colocamos é como os conceitos de tipo de texto e de gênero textual são abordados por esses livros, se inter-relacionados, separadamente, ou ainda, de maneira equivocada tal qual sustenta Marcuschi (2005).

Nossa preocupação com a utilização dessas noções e, principalmente, a articulação entre elas, explica-se pelo fato de que o ensino embasado somente nas tipologias textuais causaria, de acordo com as teorias da Linguística, certo esvaziamento da noção de gênero, isto é, a provável anulação do conceito de gênero de sua característica sociocultural, historicamente constituída, importante na socialização do aluno pela linguagem oral/escrita; ficando ainda o ensino deles limitado aos seus aspectos estruturais, o que invalidaria a transposição dessa noção para a escola. Por outro lado, abandonar o ensino dos tipos também seria prejudicial, uma vez que eles favorecem a estruturação e o estilo dos gêneros, contribuindo para o seu reconhecimento. É necessário ainda que o conceito e a distinção entre ambos fiquem muito claros, pois, teoricamente, tipo e gênero não se confundem. Nesse sentido, Mari & Silveira (2004, p. 63) também destacam que:

[...] se os tipos textuais ou discursivos constituem um aspecto essencial na compreensão do gênero, é preciso mostrar como é que devemos combinar tipos na percepção de um gênero – já que pela diversificação tipológica desse último, não podemos criar uma correspondência direta tipo/gênero [...].

Nossa pesquisa de mestrado dedicou-se à investigação dessas noções no ensino de produção textual escrita para alunos do Ensino Médio. Para tanto, recorreremos aos livros didáticos utilizados nesse nível de aprendizagem. Neles, foram analisados três aspectos, a saber: 1) a forma como ocorre a distribuição dos eixos de ensino – produção textual, literatura, conhecimentos lingüísticos –, a fim de verificarmos qual o espaço destinado à produção textual nesses livros; 2) os tipos e os gêneros efetivamente propostos para o trabalho dos alunos do Ensino Médio no triênio 2006/2007/2008 nos manuais didáticos escolhidos; e 3) o modo como são abordados os tipos de texto e os gêneros textuais nas obras selecionadas. Neste artigo, devido à extensão desse gênero, abordaremos apenas os aspectos 1 e 3.

O tipo e o gênero no ensino

O ensino de língua materna, alicerçado no estudo do texto para dar sentido ao ensino de linguagem, não é preocupação recente. Recente (mediante toda a tradição histórica escolar) é a prerrogativa de se tomar os gêneros textuais como objeto de ensino de produção e compreensão textual oral e escrita. Isso já é consenso tanto no meio acadêmico como nos documentos oficiais. Todavia, na prática, ainda se encontra o ensino de língua apoiado apenas no estudo dos tipos de texto ou uma confusão entre tipo e gênero. Assim é que, de acordo com as observações de Marcuschi (2005, p. 25), "em geral, a expressão 'tipo textual', muito usada nos livros didáticos e no nosso dia-a-dia, é *equivocadamente* (ênfase acrescentada) empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero de texto", ou seja, os livros didáticos utilizam gêneros como se fossem tipos (ou vice-versa).

Com efeito, a Lingüística Textual considera como gêneros as "realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas, textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas", enquanto que tipos são "constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas, seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados" (MARCUSCHI, 2005, p. 23). Dessa forma, sob a rubrica gênero estão todos os textos concebidos socialmente nas mais diversas comunidades lingüísticas, portanto em número ilimitado, por exemplo: um telefonema, uma ata de reunião, um romance, uma mensagem de celular, um anúncio publicitário, uma carta, um editorial de jornal, uma bula de remédio, uma conta de telefone, um registro de nascimento, uma resenha, um *e-mail*, um artigo etc.

Todos esses textos que nomeamos no dia-a-dia e que circulam socialmente possuem uma estrutura pré-definida composta por mais de um tipo de texto (com a predominância de um deles), formados por seqüências tipológicas, que, diferentemente dos gêneros, são em número limitado: narração, descrição, argumentação, injunção, exposição e dialogal, conforme Adam (1992).

Como o livro didático tornou-se, "sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o

cotidiano da sala de aula" (BATISTA, 2003, p. 28) e tem sido o instrumento de letramento mais usado nas escolas públicas do país, acaba assumindo a função de legitimação e divulgação de saberes sobre o que ensinar e como ensinar língua materna. Dessa maneira, esses manuais acabam influenciando não apenas o letramento escolar, mas a formação de professores, determinando o trabalho pedagógico e definindo os conteúdos do currículo escolar, por isso, a relevância de se observar como os conceitos de tipo de texto e gênero textual estão sendo utilizados no ensino de língua portuguesa por meio dos livros didáticos.

Os gêneros textuais permeiam o ensino desde sempre, porque para ensinar a ler e escrever, é preciso trabalhar com eles, pois toda forma de comunicação cristaliza-se em formas específicas da linguagem: gêneros. Porém, a particularidade da situação escolar está no fato de que nesse contexto há um desdobramento em que o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas um objeto de ensino-aprendizagem. Schneuwly & Dolz (2004) distinguem três maneiras diferentes de abordar o ensino da escrita e da oralidade, tendo o gênero como objeto.

Na primeira delas, os gêneros abordados são tipicamente escolares, isto é, constituem-se especificamente na esfera escolar e circulam somente nessa como uma prática discursiva. Os autores os chamam de gêneros escolares-guia. Nesse contexto, são ensinados somente os tipos de texto (descrição, narração e dissertação, principalmente), resultado da sedimentação de práticas, isto é, da convivência de novos objetos com velhas concepções de ensino. São práticas didáticas consolidadas que resistem às mudanças, e o uso do texto, como pretexto ou modelo, tem continuidade e vem suplementado pela gramaticalização. A escrita, tomada como representação do real, é ensinada com técnicas de construção passo a passo e o ensino assume um caráter de progressão linear: do mais simples ao mais complexo. O resultado desse encaminhamento pedagógico são redações endógenas (MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, 2005). Com um fim em si mesmas, são textos apenas para a leitura do professor, com o objetivo do simples cumprimento de uma tarefa para avaliação. Em geral, são atividades com base principalmente na indicação de um tema e configuram-se como um mero exercício de escrita e, nesse caso, como consequência, tem-se uma aprendizagem cumulativa, não interativa e não dialógica.

Para Schneuwly (2004a, p. 36-37), seguindo a proposta de Adam (1992), o tipo textual é

[...] o resultado de uma ou de várias operações de linguagem efetuadas no curso do processo de produção [...]. São construções ontogenéticas [...] necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolhas, para garantir um domínio mais consistente dos gêneros, em especial daqueles que jogam com a heterogeneidade.

De acordo com essa visão, o ensino baseado apenas nos tipos de texto, ou seja, apenas na forma, não contribui para o desenvolvimento integral das capacidades de linguagem do aluno, necessárias para que ele se comunique nas mais diversas esferas de circulação de textos fora do espaço escolar, uma vez que os tipos de texto não são práticas sociodiscursivas da sociedade no seu sentido amplo, mas formas exclusivamente escolares e, mais especificamente, modos de organização dos gêneros.

A segunda maneira de considerar o gênero na escola é pela perspectiva dos gêneros para ensinar, ou gêneros escolares propriamente ditos, chamados por Schneuwly & Dolz (2004, p. 78) de gêneros escolares 1. São resultado do "funcionamento mesmo da comunicação escolar e cuja especificidade é o resultado desse funcionamento", ou seja, são gêneros necessários para o funcionamento da instituição e tidos como instrumento de comunicação nesses ambientes, tais como aulas, regras, explicações, exposições, instruções etc. Não são ensinados ou descritos como gêneros, pois são utilizados pela escola/professor para promover a aprendizagem do aluno, nascem naturalmente da situação de interação escola/professor-aluno.

Já a terceira maneira, os gêneros escolares 2, ou gêneros a ensinar, chamados por Rojo de gêneros escolarizados, são objetos de ensino/aprendizagem, a maioria, especificamente da escrita. São gêneros secundários, migrados de outras esferas sociais, transpostos para a sala de aula. Nessa perspectiva, o objetivo é levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como ele funciona nas práticas de linguagem de referência. Decorre daí que textos autênticos do gênero considerado entram tais quais na escola. Porém, há que se considerar que, sendo a escola uma instituição cujo objetivo primeiro é o ensino/aprendizagem, esses gêneros sofrem uma variação que é constitutiva dessa dinâmica: de instrumentos de comunicação passam a objetos de ensino, ou seja, sofrem um processo de didatização.

Análise dos livros

Batista & Rojo (2005), citando Choppin (1992), distinguem quatro grandes tipos de livros escolares, organizados segundo a sua função no processo de ensino/aprendizagem: os manuais ou livros didáticos, os livros paradidáticos ou paraescolares, os livros de referência e as edições escolares de clássicos. Em nossa pesquisa, os livros escolares analisados foram aqueles presentes cotidianamente na sala de aula, os chamados manuais escolares ou livros didáticos, que constituem um dos elementos básicos da organização do trabalho docente. Segundo Batista (2003), obedecem a um modelo concebido no período dos anos de 1960 e 1970, influenciado pela promulgação da LDBEN nº. 4.024/1961 que acarretou mudanças curriculares no ensino brasileiro. São os utilitários em sala de aula, obras produzidas para auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições. Em nossa pesquisa, foram tomados como suporte de gêneros.

Isso posto, reconhecendo que a transposição didática, isto é, o processo de passagem de um conteúdo de saber preciso a uma versão didática, e a implementação de saberes teóricos não convencionais (teoria dos gêneros) não são simples de se executar, objetivamos, conforme já mencionamos, investigar de que maneira os livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio estão considerando as noções de tipos de textos e de gêneros textuais. Diante desse objetivo, observamos como esses livros fazem a distinção entre as noções de tipo de texto e gênero textual e esclarecem a inter-relação entre esses elementos. Essa questão está relacionada à articulação desses conceitos, verificada na parte de apresentação dos conteúdos teóricos abordados pelos livros.

Para a constituição do *corpus* analisado, utilizamos o Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio do ano de 2006 – PNLEM/2006/Língua Portuguesa. Nele, estão relacionados nove livros avaliados e recomendados para a

escolha dos professores das escolas públicas. São livros editados após a publicação dos documentos oficiais para o ensino – a Leis de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999) e os Parâmetros Curriculares Nacionais *Mais* (2000) –, conferindo assim atualidade aos dados estudados; além do que, são obras que pretendem atender às propostas e diretrizes do Ministério da Educação (MEC), veiculadas nos documentos oficiais, principalmente nos PCNEM (1999), visto serem obras avaliadas e recomendadas por esse órgão.

Do total de indicados, escolhemos os quatro livros, cujos dados obtidos por meio do Quadro Demonstrativo de Aquisição do PNLEM/2006¹ nos permitiram concluir que são das editoras que mais venderam livros ao MEC, via PNLEM. Escolhemos quatro porque essa é uma sugestão do MEC para orientar as escolhas feitas pelas escolas. Primeiramente, os professores, de posse do Catálogo do PNLEM, devem eleger os quatro livros de sua preferência e, dentre esses, selecionar os dois que serão pedidos ao órgão federal. Os livros selecionados, seguindo a ordem do Catálogo, foram:

Quadro 1. *Corpus* da pesquisa.

	Livros didáticos	Autores	Editora	Edição
LDP3	Novas palavras: português	Emília Amaral Mauro Ferreira do Patrocínio Ricardo Silva Leite Severino Antônio M. Barbosa	FTD	2. ed. 2003
LDP4	Português: de olho no mundo do trabalho	Ernani Terra José de Nicola Neto	Scipione	2004
LDP6	Português: literatura, gramática, produção de texto	Leila Lauer Sarmento Douglas Tufano	Moderna	2004
LDP8	Português: linguagens	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	Saraiva/Atual	2003

Selecionado o *corpus*, uma característica comum apresentada pelos livros é a autoria em parceria na qual cada um dos autores fica responsável por uma parte do livro (conforme especificado na folha de rosto de cada obra), comprovando a afirmação de Batista, Rojo & Zuñiga (2005) de que, em uma obra em co-autoria, cada autor é responsável pelo conteúdo da área em que se especializou em seus estudos acadêmicos.

Outra característica comum é a forma de distribuição dos eixos de ensino. Observando-os e comparando-os com o currículo da disciplina Língua Portuguesa, no nível de escolaridade selecionado, percebemos que a "fragmentação e alienação no currículo da escola" (KLEIMAN; MORAES, 1999) também os atingiu. Conforme inferimos, essas obras destinadas ao ensino de língua materna passaram a ser editadas em volume único, para ser usado por todo o período do Ensino Médio (três anos), e divididos, normalmente, em três blocos: Literatura (eixo 1), Conhecimentos Lingüísticos (eixo 2) e Produção Textual (eixo 3). Nas três primeiras obras, essas frentes estão dispostas em três blocos distintos, e na última, em capítulos específicos distribuídos em unidades.

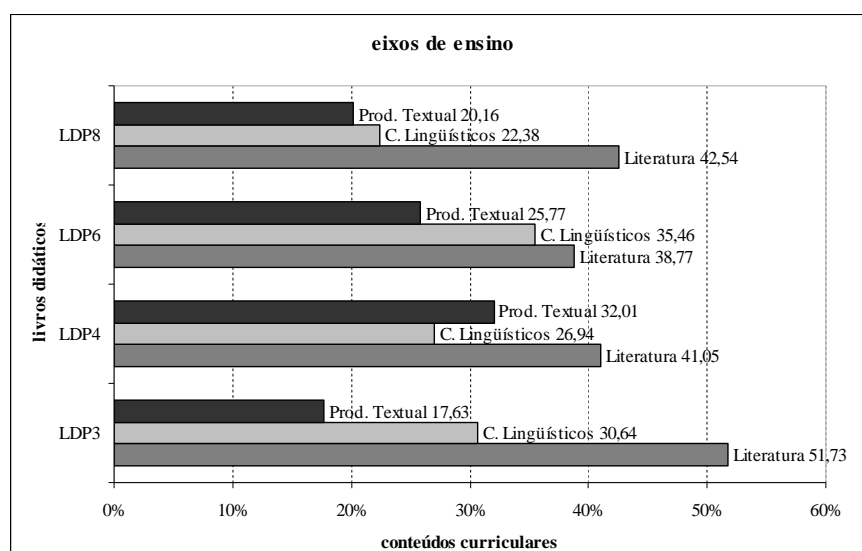
Essa organização em frentes distintas de estudo dos conteúdos ainda remonta à LDB nº. 5.692 de 1971 (época em que a produção textual passa a integrar os livros

¹ Disponível no site <www.fnde.gov.br>.

didáticos, de acordo com Costa Val, 2003), que dicotomizava o ensino de Língua Portuguesa em língua e literatura, acarretando a separação dos conteúdos entre estudos literários, gramática e redação. Separação que se conserva até hoje nos manuais didáticos e em muitas escolas, com um professor especializado para cada uma das frentes. Ressaltamos também que até o Catálogo de Livros Didáticos distribuído às escolas públicas de Ensino Médio pelos Programas Nacionais do Livro Didático, para a escolha dos manuais didáticos pelos professores, encontra-se dividido dessa forma e propõe o preenchimento de fichas de avaliação dos livros com essa mesma separação.

Vejam os gráficos ilustrativos dessa distribuição nas obras estudadas.

Gráfico 1. Distribuição dos eixos de ensino nos livros analisados.



A análise foi unânime ao constatar que os quatro livros dedicam maior espaço ao ensino de Literatura. No primeiro livro, **Novas palavras: português (LDP3)**, 51,73% dos conteúdos são destinados ao ensino de Literatura; 30,64%, para os Conhecimentos Lingüísticos e 17,63%, para a Produção Textual. No segundo, **Português: de olho no mundo do trabalho (LDP4)**, verificamos que 41,05% dos conteúdos foram reservados ao eixo 1; 26,94%, ao eixo 2; e 32,01%, ao eixo 3. Na terceira obra, **Português: literatura, gramática, produção de texto (LDP6)**, ao ensino de Literatura foram dedicados 38,77% dos conteúdos; aos Conhecimentos Lingüísticos, 35,46%; e à Produção Textual, 25,77%. Finalmente, o exame do quarto livro, **Português: linguagens (LDP8)**, revelou que 42,54% dos conteúdos curriculares servem ao ensino do primeiro eixo; 22,38%, ao segundo eixo; e 20,16%, ao terceiro.

Dentro dessa organização, o espaço reservado para a produção textual ainda está em desvantagem com relação aos outros dois eixos, pelo menos em 3 – LDP3, LDP6, LDP8 – das 4 obras analisadas, e os conteúdos dirigidos ao ensino de Literatura são mais valorizados pelos LDP para o Ensino Médio. Essa observação fica mais patente no LDP3, que reserva mais da metade dos conteúdos do livro para o ensino de literatura e menos de 20% para o exercício de produção textual. Isso talvez seja uma indicação de que os autores considerem que somente os gêneros da esfera literária, por si sós, são capazes de levar o aluno a observar e reconhecer as estratégias utilizadas para a produção de efeitos de sentido variados ou os recursos de expressividade presente nos

textos. O que não ocorre devido à maneira tradicional como se organiza esse primeiro bloco do livro. Nele, os conteúdos de literatura ainda são vistos de maneira tradicional e exaustiva (o que não favorece uma abordagem enunciativo-discursiva do texto literário), em forma de compêndio², traçando um percurso cronológico, o mais completo possível, desde as primeiras tendências literárias (Trovadorismo) até as vanguardas contemporâneas, observando autores, obras e fragmento de textos; ou seja, o foco de compreensão do texto literário ainda é a história da literatura e não o texto literário em si, isto é, integrado à área de leitura, conforme as premissas dos PCNEM (BRASIL, 1999).

O eixo reservado aos Conhecimentos Lingüísticos também supera, em muito, o de Produção Textual, exceção feita a dois dos livros – o LDP4 – em que essa estatística se dá ao contrário; e ao LDP8, que apesar de privilegiar o ensino de gramática em detrimento do ensino de produção textual, o faz de maneira bastante equilibrada, com menos de 2% de diferença entre a quantidade de conteúdos de um e de outro, além de tentar articulá-los em uma seção dirigida à gramática nos capítulos reservados à produção textual (*Para escrever com adequação*).

A perspectiva dos estudos gramaticais também é tradicional, focada no entendimento da nomenclatura gramatical, e o ápice dessa observação aparece no LDP3, que continua mantendo esses estudos no nível da frase. Os outros três livros ainda tentam, embora, timidamente, associá-los à lingüística do texto e do discurso, preconizando o texto como unidade de ensino, principalmente o LDP8. Paradoxalmente, os livros analisados trazem – em maior ou menor número – exercícios dos exames nacionais, calcados no uso reflexivo da língua, mesmo que o material didático não dê o apoio necessário ao aluno para resolvê-los. A chamada sedimentação de práticas denominada por Schneuwly & Dolz (2004) à convivência de novos objetos com antigas concepções de ensino, fruto da longa tradição do ensino na disciplina Língua Portuguesa, parece-nos que também pode ser utilizada para essa mistura de perspectivas quanto ao ensino de conhecimentos lingüísticos. Talvez essa seja uma forma de contentar tanto os mais conservadores – como uma boa parcela dos professores de Ensino Fundamental e Médio –, quanto os avaliadores dos Programas do Livro Didático, que se pautam nas novas premissas propostas pelos documentos oficiais dirigidos ao ensino.

Conforme esclarecido anteriormente, também investigamos de que modo são abordados os tipos de texto e os gêneros textuais, considerando, mais detidamente, em cada uma das quatro obras selecionadas, a parte que trata da teoria na produção textual, ou melhor, para chegarmos a um resultado, fizemos o levantamento, página por página, de todos os gêneros e tipos citados de alguma forma na parte destinada à apresentação dos conteúdos curriculares para o ensino de produção textual, pois, nos livros analisados, o bloco destinado à produção de textos está dividido em duas partes

² De acordo com o Catálogo do PNLEM/2006 (BRASIL, 2004), compêndio é o livro didático que visa primordialmente expor de forma sistemática todos os conteúdos curriculares mais relevantes da disciplina num determinado nível de ensino, deixando a cargo do professor selecionar e organizar os conteúdos, a cada série e a cada aula, podendo ou não propor exercícios e atividades.

distintas: uma teórica, na qual são apresentados os conteúdos curriculares, e outra prática, em que são propostos exercícios para fixação desses conteúdos³.

Os dados coletados apontaram que o primeiro dos manuais analisados (LDP3) dedica 86,92% do livro para o ensino de tipos de texto, ou, de gêneros escolares-guia (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Na parte teórica, não são abordados gêneros e, por isso não se menciona a articulação com tipos, assim, também não há problemas com a nomenclatura tipo/gênero. O LDP4 reserva 34,09% para a abordagem dos tipos de texto; 5,68% para os gêneros textuais; e 7,38% para a inter-relação desses conceitos. O terceiro livro didático estudado (LDP6) toma 14,68% para o ensino dos tipos textuais; 46,79% para os gêneros textuais; e 16,51% para tipo e gênero articulados. O último manual analisado (LDP8) consagra 22% para o estudo dos tipos; 10% para os gêneros; e 68% para o estudo inter-relacionado de tipos e gêneros.

Abaixo, sugerimos uma tabela com a síntese desses resultados.

Tabela 1. Síntese dos resultados obtidos na análise do corpus.

Dados analisados		Português: novas palavras (LDP3)	Português: de olho no mundo do trabalho (LDP4)	Português: lit., gram. e prod. de texto (LDP6)	Português: linguagens (LDP8)
conteúdos	Literatura	51,73%	41,05%	38,77%	42,54%
	C. Lingüísticos	30,64%	26,94%	35,46%	22,38%
	Prod. Textual	17,63%	32,01%	25,77%	20,16%
tipos		86,92%	34,09%	14,68%	22%
gêneros		0	5,68%	46,79%	10%
tipo e gênero		0	7,38%	16,51%	68%

Assim, depois de observarmos se os livros analisados abordam tanto os tipos como os gêneros e de que maneira o fazem, verificamos que eles não seguem um mesmo padrão ao considerarem tipos de texto e gêneros textuais e a maioria ainda está longe de conceber a articulação entre essas noções. A leitura atenta da exposição desses conceitos no livro do aluno e no manual do professor, que integra as obras do *corpus*, também fez comprovar a observação de Marcuschi (2005) quanto à confusão apresentada na nomenclatura utilizada para designar tipo e gênero.

O primeiro livro, o LDP3, não fornece explicações teóricas a respeito dessas noções, nem mesmo no manual dirigido ao professor, tampouco prioriza o estudo dos gêneros como objeto de ensino. Dessa maneira, sequer é cogitada a inter-relação existente entre tipos e gêneros. Como essa obra não faz menção alguma ao conceito de gênero ou de tipo, não há confusões com a nomenclatura apresentada, uma vez que o estudo orgânico de gêneros é praticamente desconsiderado pela obra. Essa constatação nos faz pensar em qual seria o motivo da escolha desse material pelos órgãos avaliadores do MEC, uma vez que ele parece ir de encontro às prerrogativas dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa. Uma possível explicação estaria no fato de o PNLEM avaliar os livros como um todo (lembramos que, além da produção textual, as outras frentes que integram o LDP do EM são a literatura e os

³ Conforme já esclarecemos, em nossa pesquisa de mestrado (BRUN, 2008), ambas as partes foram analisadas, porém, aqui, optamos por um recorte no qual apresentaremos apenas os resultados da análise da parte teórica.

conhecimentos lingüísticos) e, embora a parte que analisamos possa não estar a contento, há a possibilidade de as outras partes, em algum momento, serem abordadas de maneira satisfatória, cabendo ainda ao professor sanar os pontos falhos no restante do material.

No LDP4, apesar de as noções de tipo e gênero serem esclarecidas no livro do aluno, com um capítulo exclusivo para essa discussão, o que se vê no corpo do livro é certa confusão com a nomenclatura, sendo os gêneros textuais várias vezes nomeados como tipos de texto, fato que não colabora com o entendimento do aluno que se defronta com essa confusão, embora a expressão *tipo de texto*, várias vezes, pareça designar os textos em geral. Abaixo, podemos observar dois exemplos retirados de Terra e Nicola (2004, p. 115). Em (01), a nomenclatura aparece de forma equivocada, enquanto que em (02), os termos tipo (seqüências) e gênero foram bem utilizados.

- (01) Utiliza-se o bilhete para pequenas mensagens escritas. Esse tipo de texto tem como características a pequena extensão, o fato de ser escrito em linguagem informal e de tratar de assunto que não necessita de sigilo, já que normalmente não é colocado em envelopes. Por se tratar de um texto curto, a concisão é fundamental, ou seja, o bilhete deve restringir-se ao assunto principal.
- (02) Guia é um gênero textual que apresenta informações, orientações e "dicas" acerca de algum ramo de serviço (ruas, telefones, restaurantes, hotéis, por exemplo). [...] Em alguns trechos, o texto faz uma descrição do apart hotel. Aponte os elementos lingüísticos que caracterizam as seqüências descritivas.

Quanto à articulação entre tipo e gênero, ela é pouco considerada e mesmo assim, não explicitamente, dessa forma, é possível deduzi-la, porém com a necessária intervenção do professor. Destaca-se também que, embora o LDP4 ainda se apóie principalmente no ensino dos tipos de texto, há uma procura de adequação ao ensino dos gêneros textuais, fato perceptível na relação dos teóricos ligados à lingüística de texto e à análise de discurso que está presente nas referências bibliográficas da obra, bem como na explanação teórica que o livro faz sobre esses conceitos.

Embora não haja explicações tanto no livro do aluno como no livro do professor, sobre os conceitos de gênero e de tipo, no LDP6, os tipos são tomados como modos de organização textual e não como gêneros textuais. Porém, isso não impede que nessa obra também apareçam equívocos quanto à nomenclatura, principalmente, no manual do professor no qual a confusão se torna mais patente. O próximo exemplo, retirado de Tufano e Sarmento (2004, p. 13), ilustra essa questão.

- (03) Neste capítulo, é feito um estudo mais aprofundado desse gênero textual [narração]. Essencialmente, o capítulo trata dos elementos de uma narrativa e de alguns tipos de textos narrativos [...].

A articulação entre esses conceitos também não é tomada claramente e, da mesma forma que no livro anterior, nas poucas vezes em que isso acontece, somente é possível inferir essa inter-relação.

Na última obra analisada, o LDP8, os conceitos de tipo e gênero também não são explicitados para o aluno, mas estão muito bem explicados no manual do professor, inclusive com citações dos teóricos que os prepuseram. Apesar disso, a nomenclatura referente a essas noções aparece de maneira confusa e, às vezes, equivocada no corpo

do livro e no manual do professor: do mesmo modo que nos dois manuais didáticos anteriores, eventualmente, os gêneros textuais são chamados de tipos de texto. Vejamos um exemplo presente em Cereja e Magalhães (2003, p. 35).

- (4) Tanto os textos que produzimos nas situações cotidianas de comunicação como o texto literário se organizam em gêneros. Enquanto os primeiros se organizam em gêneros textuais, isto é, tipos de texto que apresentam determinada estrutura, estilo (procedimentos de linguagem) e assunto, o texto literário se organiza em gêneros literários.

Em (4), além da confusão de nomenclatura, há algumas observações teóricas que são necessárias quanto aos conceitos esclarecidos pelos autores. Para Bakhtin, tanto os textos produzidos em esferas cotidianas de comunicação quanto os textos produzidos na esfera literária são considerados gêneros, pois ambos são constituídos por um tema, uma estrutura composicional e um estilo e são portadores de um objetivo comunicativo social. Nesse sentido, não há diferença entre eles, conforme foi proposto pelos autores do LDP8, no trecho citado. Porém, no capítulo reservado ao ensino do gênero *poema*, produzido na esfera literária, eles consideram a nomenclatura gênero textual, conforme podemos comprovar com o exemplo (5), referente a um excerto da obra de Cereja e Magalhães (2003, p. 41).

- (5) O poema é, assim, um gênero textual que se constrói não apenas com idéias e sentimentos, mas também por meio do emprego do verso e seus recursos musicais – a sonoridade e o ritmo das palavras –, da função poética da linguagem e de palavras com sentido conotativo.

Das quatro obras analisadas, o LDP8 é a única que aborda o ensino de produção textual articulando os conceitos de tipo e gênero. O livro opta por uma seleção de gêneros de acordo com o tipo de texto predominante em cada um deles e o destaque maior é dado aos gêneros. Os autores explicam isso, conforme pode ser demonstrado no exemplo (6), retirado da p. 16, de Cereja e Magalhães (2003).

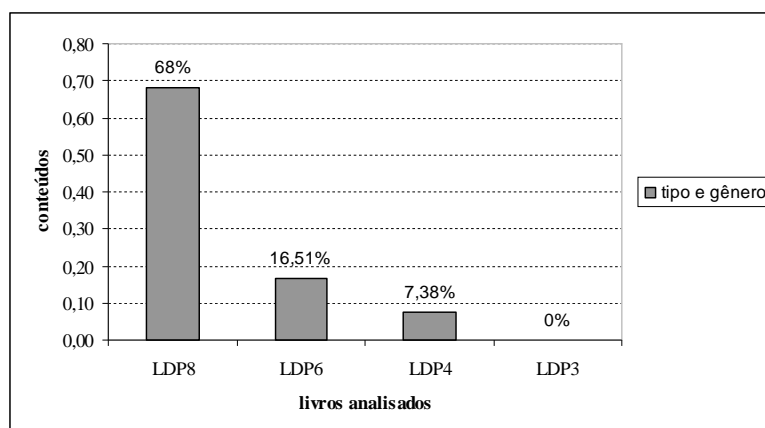
- (6) O ensino de produção de texto, feito por essa perspectiva [dos gêneros], não despreza os tipos textuais tradicionalmente trabalhados em cursos de redação – a narração, a descrição e a dissertação. Ao contrário, incorpora-os numa perspectiva mais ampla.

O livro trabalha essa perspectiva de inter-relação seguindo os pressupostos teóricos das fundamentações da Escola Suíça de Estudos do Gênero, que têm à frente Schneuwly & Dolz. Uma das sugestões dessa vertente para o ensino/aprendizagem dos gêneros são os agrupamentos de gêneros em função dos seus domínios de comunicação (esferas); das capacidades de linguagem dominantes; e, finalmente, do aspecto tipológico de cada um, isto é, o ensino de produção textual por meio de agrupamento de gêneros ocorre "em função de um certo número de regularidades lingüísticas e de transferências possíveis" desses gêneros (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 120).

Apenas o LDP4 e o LDP8 deixam claro no manual do professor (e até mesmo no livro do aluno, no caso do primeiro) a sua orientação teórica quanto aos objetos de ensino privilegiados. O primeiro cita Bakhtin e Adam; e o segundo, além de se apropriar dos estudos do teórico russo, também agrega pressupostos da Escola Suíça de Estudos do Gênero, principalmente de Dolz & Schneuwly. No LDP4, também fica clara a preocupação com os documentos oficiais – LDBEN, PCN, PCNEM – citados no mesmo manual.

Finalmente, de acordo com o balanço que fizemos dos resultados apurados na análise dos dados, nos arriscamos a estabelecer uma escala comparativa decrescente entre os livros didáticos analisados, no tocante ao objetivo principal de nossa pesquisa – verificar a inter-relação tipo e gênero nesses livros –, ressaltando que não se trata de uma escala absoluta, uma vez que estamos nos referindo a livros diferentes no quesito produção textual. Essa escala pode ser visualizada no Gráfico 2.

Gráfico 2. Escala comparativa entre os livros analisados, de acordo com a inter-relação tipo e gênero.



Como é possível observar, o LDP8 seria o primeiro da escala, uma vez que dá preferência maciça ao ensino de gêneros textuais articulado aos tipos de texto (68% dos conteúdos). Na seqüência, estariam o LDP6, na segunda posição (16,51%) e o LDP4, na terceira (7,38%), os quais concebem essa articulação de maneira bem mais discreta. Por último (0%), o LDP3, que dá maior destaque ao ensino de produção textual por meio de tipos de textos.

À guisa de conclusão

Conscientes de que o texto deve ser tomado como unidade de ensino que se realiza em gêneros e, portanto, deve ser o objeto priorizado pela disciplina Língua Portuguesa, e tendo ainda o respaldo dos Parâmetros Curriculares Nacionais os quais, apropriando-se desse discurso, parametrizaram o ensino de português alicerçado nesses conceitos, nos preocupamos em verificar como eles estão sendo abordados pelo ensino. Para tanto, estabelecemos como recorte da pesquisa, investigar os livros didáticos dirigidos aos alunos do Ensino Médio.

Por meio da análise dos dados fornecidos por esses manuais, encontramos livros divididos entre o ensino de gêneros textuais e de tipos de texto, incapazes ainda de perceber que entre essas noções há uma relação a qual lhes é inerente e constitutiva e que o estudo articulado de ambas só tornaria o ensino de produção textual mais eficiente, pois como sabemos, os gêneros são formas de ação em sociedade que possibilitam a interação dos usuários da língua. Esses tipos de enunciados relativamente estáveis e, por isso, dotados de uma plasticidade a serviço do sucesso da comunicação, são estruturados por tipos de textos que auxiliam no seu reconhecimento e no seu estilo.

Os tipos se mesclam nos gêneros e sempre se ensinou por meio de gêneros, mesmo que ninguém, até pouco tempo, tivesse consciência disso, da mesma forma como os falantes em geral não sabem defini-los, mas lidam muito bem com eles. Conhecer os tipos de texto que estruturam um gênero é saber mais a respeito desse gênero, sobre heterogeneidade tipológica e munir-se de elementos lingüísticos e discursivos que possibilitam a produção eficiente deles e viabilizam as atividades languageiras nos mais diversos contextos sociais.

Neste artigo, priorizamos os resultados obtidos na análise da parte em que estão expostos os conteúdos curriculares a serem apreendidos pelos alunos do EM, denominada por nós de parte teórica, nos livros didáticos eleitos para a pesquisa.

Os dados coletados, no material didático estudado, e devidamente analisados possibilitaram constatar que, de modo geral, a prerrogativa dos PCN e PCNEM para o ensino de produção textual com base no estudo dos gêneros, como uma forma de contribuição para o exercício da prática discursiva, tem sido incorporada, embora em desvantagem com relação ao estudo de Literatura e Conhecimentos Lingüísticos e, em algumas situações, de maneira equivocada. Nossas observações também demonstraram que, não obstante essas premissas apareçam, de forma geral, no manual dirigido ao professor, o mesmo não acontece no material de uso do aluno.

Nosso *corpus*, formado por quatro livros didáticos destinados aos alunos de EM para estudo durante o triênio 2006-2007-2008, selecionado a partir do Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio/2006-Língua Portuguesa, demonstrou que há livros que praticamente ignoram essa indicação e continuam trabalhando prioritariamente com os tipos de texto como é o caso da obra **Novas Palavras: português** (AMARAL et al., 2003).

Já os livros **Português: literatura, gramática, produção de texto** (SARMENTO; TUFANO, 2004) e **Português: de olho no mundo do trabalho** (TERRA; NICOLA, 2004) tomam as noções de tipo e gênero articuladas, porém de maneira bastante precária e incipiente, conforme pudemos ver na análise dos dados.

Finalmente, constatamos um quarto tipo de comportamento, diferente dos demais, que aborda os gêneros textuais de maneira articulada aos tipos de textos de modo bastante significativo: o livro didático **Português: linguagens** (CEREJA; MAGALHÃES, 2003). Nele, os tipos são vistos como uma característica inerente aos gêneros e a seleção de gêneros a serem estudados pelo aluno é feita por meio de três características comuns a eles: seus domínios sociais de comunicação, tipologias textuais e capacidades de linguagem dominantes, tal qual sugerem Schneuwly & Dolz (2004).

Esses resultados demonstraram, finalmente, que o material didático voltado para o Ensino Médio, de maneira geral, não articula de modo satisfatório os conceitos de tipo e gênero na exposição teórica dos conteúdos curriculares. Pelo que se viu, embora tenhamos encontrado livros que elucidam muito bem as duas noções, as obras apresentam confusão no momento de se referirem a tipo de texto e gênero textual, tomando com recorrência um pelo outro, e, teoricamente, trabalham esses conceitos separadamente. Por outro lado, como vimos acima, um dos livros do *corpus* abordou o ensino de gêneros textuais de maneira articulada aos tipos de texto, estruturas há muito tempo cristalizadas pela escola e que, se tomadas isoladamente, são pouco eficazes no ensino de produção de textos.

A nova LDBEN, bem como os PCN, os PCNEM e as novas exigências do PNLN, PNLEM, assim como abriram novos caminhos para uma organização curricular mais flexível, também deram oportunidade para que os materiais didáticos assumissem novas práticas, novas metodologias e a abordagem de novos objetos de ensino que devem ter como foco principal a formação do aluno, o seu desenvolvimento no trabalho e em estudos superiores. Portanto, considerando o estatuto que o livro didático de Língua Portuguesa adquiriu na realidade de nossas salas de aula de língua materna, parece-nos que o seu papel também seria o de orientar um trabalho didático em direção às capacidades que precisam ser desenvolvidas no aluno quanto à apreensão de novos objetos articulados a saberes que já estão tradicionalmente nas escolas, fato que não foi percebido na maioria dos livros didáticos do *corpus* analisado.

Por fim, esclarecemos que nossas discussões não visaram a questionar ou sancionar a avaliação e as escolhas efetivadas pelo PNLEM, nem tampouco estabelecer críticas negativas com o intuito de depreciar os autores dos livros didáticos sobre quaisquer que sejam suas posições frente ao trabalho com a produção textual escrita. Nossa intenção foi dar uma idéia da maneira como os alunos das escolas públicas de EM estão aprendendo a produzir textos com o auxílio do livro didático de que dispõem. Esperamos também fornecer subsídios para um novo pensamento sobre a aprendizagem de gêneros, possibilitando uma nova maneira de olhar o ensino de produção textual e refletir sobre ele nesse nível de escolaridade, tendo o gênero textual, articulado a tipo de texto, como objeto de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J-M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. *Novas palavras: português*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 13-45.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R.; ZUÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 47-72.
- BRASIL. *Catálogo do programa nacional do livro do ensino médio: PNLEM/2006 – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEMTEC/FNDE, 2004. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/ld_ensinomedio/ld_ensinomedio.html>. Acesso em abr./2006.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º. e 4º. Ciclos – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUN, E. P. *A inter-relação tipo e gênero na formação de alunos produtores de textos*. 2008. 239 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens: lingüística e semiótica) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. A. C. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2003.

COSTA VAL, M. G. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª. a 8ª. séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 237-260.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARI, H.; SILVEIRA, J. C. C. Sobre a importância dos gêneros discursivos. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG, 2004. p. 59-74.

SARMENTO, L. L.; TUFANO, D. *Português: literatura, gramática, produção de textos*. São Paulo: Moderna, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

TERRA, E.; NICOLA NETO, J. *Português: de olho no mundo do trabalho*. São Paulo: Scipione, 2004.

