

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

Sione Pereira Alves
Mestrado/UFF

Orientador: Ricardo Luiz de Almeida

A partir da década de 80, as discussões acerca de mudanças no ensino de Língua Portuguesa (LP) se intensificaram. O ensino centrava-se em estratégias e procedimentos mecânicos, análise de frases isoladas, classificações de palavras descontextualizadas e na desvalorização do conhecimento 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 LP (BEZERRA, 2010: 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 (LDP). Para garantir a qualidade desse recurso didático, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) inseriu várias mudanças em seus critérios de avaliação.

Nesse sentido, os PCN 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 / SEF, 1998: 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 Schneuwly e Dolz e os estudos da linguística textual, por Marcuschi. Circulam entre essas teorias os termos *gêneros discursivos (ou do discurso)* 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. Como esse trabalho enfatiza a perspectiva bakhtiniana, veremos no decorrer de nossa exposição que o termo *gêneros discursivos* é o adequado

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

Foi selecionado o quarto volume de uma coleção aprovada pelo PNLD – 2014: coleção *Português: Linguagens*. Segundo o PNLD, essa coleção foi a mais distribuída em todo o país, portanto, analisá-la proporcionará uma reflexão sobre as concepções de gêneros circundantes nas escolas brasileiras. 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.

Nosso procedimento de análise consiste em comentários críticos sobre as atividades com gêneros, a partir da revisão teórica apresentada. Selecionamos uma atividade que representa os eixos integrantes do currículo do ensino de língua portuguesa: leitura, produção textual, conhecimentos lingüísticos e oralidade.

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 atividades do livro do aluno.

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: 185), são “vertentes metateoricamente 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: 185)

Para Rojo (*Idem*), 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 filiadas 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.

Bakhtin (2011: 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.

Bakhtin (*Idem*) 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; estilo - são os recursos fraseológicos, lexicais e gramaticais escolhidos para compor o enunciado, destacando o destinatário e as relações dialógicas com outros enunciados; e 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.

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: 23).

O autor propõe um estudo sobre gêneros textuais como práticas sócio-históricas. Para ele (*Ibidem*: 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.

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*: 26 *et seq.*).

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

[...] 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* aparece 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* (ROJO, 2005: 188).

Rojo (*Idem*) 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: 110 *apud* ROJO, 2005: 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: 31, *apud* ROJO, 2005: 188).

Rojo (*Idem*) 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: 188 - grifo da autora)

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” (*Idem*).

Marcuschi (2002) busca distinguir texto e discurso: “[...] 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.” (*apud* ROJO, 2005: 189). Embora texto e gênero apareçam mais bem distinguidos, Rojo (*Idem*) observa que a definição de discurso apresentada é o que Bakhtin denomina de sentido, significação ou tema do enunciado.

Com essas atentas observações, Rojo (*Idem*) 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: 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*: 192-193)

Rojo (*Ibidem*: 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: 142, *apud* ROJO, 2008: 96)

De acordo com Rojo (2008: 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 às formas autoritárias de transmissão e assimilação.

Segundo Rojo (2008: 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 PCN, 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.

Conforme os autores, 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”.

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: 25)

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 e DOLZ, 2004: 51; 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*: 51).

Diante do exposto, Rojo (2008: 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 prescritiva) 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 a(s) abordagem(s) que permeia(m) o LDP. Mas, antes da análise das propostas, faremos um breve percurso metodológico no ensino de LP.

Um percurso do ensino de Língua Portuguesa (PCN, PNL D e LDP)

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. 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: 241 *apud* ROJO, 2008: 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*: 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 - PCN (BRASIL / SEF, 1998) passam a adotar algumas dessas inovações, destacando os textos (orais e escritos) e os gêneros discursivos como 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.

À organização dos discursos é atribuída à noção de gêneros, os quais sob múltiplos aspectos envolvidos compartilham características. Os PCN, que se configuram em um conjunto de diretrizes norteadoras do ensino, recomendam que tenha como foco principal o texto em seus diversos gêneros. 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.

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 MEC, influenciou e pressionou inovações nos livros.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 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 (LD) inscritos no PNLD à aprovação prévia. Fazem parte da equipe avaliadora dos LD, além da comissão oficial do MEC,

educadores e pesquisadores envolvidos no processo ensino-aprendizagem e em estudos científicos.

Considera-se que o LD 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 PNLD 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 LD.

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

Análise das propostas de atividades do livro do aluno da coleção *Português: Linguagens*, 4º volume:

A presente seção analisa as atividades do livro do aluno da coleção *Português: Linguagens* (9º ano de escolaridade do EF), apresentando uma atividade dos eixos de leitura, produção textual, conhecimentos linguísticos e oralidade. Antes de procedermos às análises, faremos um panorama do referido volume.

O livro apresenta quatro unidades, destinadas aos quatro bimestres letivos, cada qual com três capítulos. Como o princípio organizador é o tema, conforme a resenha do Guia do PNLD (2013), observamos que o volume 4 apresenta temas voltados para adolescentes entre 14 a 17 anos que frequentam o 9º ano de escolaridade do Ensino Fundamental regular. Os temas identificados foram: valores, amor, juventude e tempo. Os gêneros abordados são: contos, crônica, romances, histórias em quadrinhos, anúncios, resenhas, artigos, roteiros etc; as esferas ou domínios discursivos reconhecidos são: científico, cotidiano, jornalístico, literário, jurídico, publicitário etc; e os seguintes suportes: cartazes, internet, jornais, revistas, livros, outdoor, panfleto, televisão etc.

No eixo de leitura, identificamos uma atividade que trata da linguagem do texto, o estilo da crônica “A primeira passeata de um filho”, de Lourenço Diaféria, em que ocorre a super valorização da norma-padrão da língua:

(1)

2. Ao falar das ações do jovem, o autor emprega em vários momentos um registro informal da linguagem.

a) Identifique no 1º parágrafo expressões que exemplifiquem esse registro.

b) Uniformize as formas de tratamento na seguinte passagem:

“De repente dá uma confusão na praça, um corre-corre, você cai, me quebra a perna, vem um cavalo da polícia, te pisa, te amassa, tua vó vai brigar comigo.”

c) Reescreva as frases abaixo, de acordo com a norma-padrão formal:

- De repente dá uma confusão na praça.

- Tua vó vai brigar comigo.

- Você cai, me quebra a perna.

- Que eu que fui culpado. (CEREJA & MAGALHÃES, 2012: 129)

Reconhecemos que em (1) não se leva em conta as condições de produção do texto, bem como seu gênero, que determina o registro usado. Tem-se a oportunidade de evidenciar o caráter flexível e dinâmico do gênero, explorar as variedades linguísticas, pontuando os elementos influenciáveis dos discursos (faixa etária, região, circunstância etc) e promover a valorização de qualquer manifestação enunciativa; mas o que se nota é um mero exercício de adequar à norma-padrão.

Em relação às variedades da língua, acreditamos que a norma-padrão tenha que ser promovida no contexto escolar, pois o aluno não encontrará oportunidades para conhecê-la em contextos cotidianos; e em algumas situações formais (concursos, entrevistas de emprego, reuniões e convívio no trabalho etc), do meio social, essa variedade será exigida. Porém, a demasiada valorização, desprestigia as demais variedades. Como salienta Bagno (1999), dissemina o preconceito linguístico. E parafraseando Dionísio (2002), não há respeito pelo texto, pelo seu gênero que justifica o registro usado.

No Manual do Professor, os autores da coleção *Português: Linguagens* declaram que o eixo de produção textual tem como fundamento as teorias de gêneros (de Bakhtin e de Schneuwly e Dolz). Porém, encontramos algumas inconsistências nas atividades voltadas para o aluno. A que iremos comentar consiste em uma atividade de dar continuidade ao trecho de um conto. O livro apresenta três trechos de contos como opção para produção do aluno. Transcrevemos um dos trechos em (2):

(2)

- Até que enfim chegou a minha vez, Camila.

Tatá reclamou com razão. Quase todo mundo já tinha respondido as perguntas do caderno de Camila. Ele esperou, esperou com paciência, com calma, com o canto dos olhos, com uma vontade doida de pegar

aquele caderno espiral de capa enebada de tanto passar de mão. Às vezes ficava uma ligeira impressão de que Camila sabia dessa sua ansiedade – e, pior, sabia do motivo da ansiedade – e por isso negava silenciosamente o direito de Tatá registrar suas respostas no caderno dela.

-Até que enfim... (GARCIA, Contos de amor novo. 3 ed. São Paulo: Atual, 1999, p.50, *apud* CEREJA & MAGALHÃES, 2012: 76)

No trecho de “Contos de amor novo”, de Edson Gabriel Garcia, observamos uma conversa entre amigos adolescentes, uma situação informal de comunicação, e foi registrada, adequadamente, uma linguagem coloquial. Porém, as orientações apresentadas não consideram esses aspectos e propõem o registro da norma-padrão, com em: “[...] c) Ao redigir, empregue uma variedade de acordo com a norma-padrão da língua...Refaça o texto quantas vezes achar necessário” (*Idem*).

Esse parâmetro exigido desconsidera a dinamicidade dos gêneros. Eles estão a serviço das ações sociais, mas são essas ações que moldam e recriam os gêneros, de acordo com a situação discursiva, os participantes, as histórias e as ideologias.

Em relação ao eixo de conhecimentos linguísticos, é recorrente o uso de gêneros de grande circulação social (como poemas, histórias em quadrinhos, anúncios, propagandas, bilhetes etc) para análise de categorias gramaticais. Destacamos a seguinte:

(3)
2. Transforme as orações adjetivas desenvolvidas em reduzidas:
Se eu fechar os olhos
tu estarás presente;
se eu adormecer;
serás o meu sonho;
e serás, ao despertar,
o sol **que desponta**. (Dom Marcos Barbosa)
(CEREJA & MAGALHÃES, 2012: 60)

Essa é uma atividade que descaracteriza o gênero. A questão do estilo, ou seja, os recursos linguísticos e expressivos que compõem o enunciado são definidos pela relação do locutor com o interlocutor e pelas relações dialógicas com outros discursos. Ainda que nesse eixo haja a intenção de transmitir um conteúdo gramatical, desconsiderar as motivações para o registro do gênero não permite que o aluno reflita e adquira uma compreensão ativa das categorias gramaticais.

No que concerne ao eixo da oralidade, a presença de gêneros orais é quase nula. Há apenas uma proposta que orienta o aluno na produção de um gênero oral. Na unidade 3, capítulo 1, aborda-se o debate regrado, apresentando princípios e procedimentos relevantes e satisfatórios para a realização. Em relação à linguagem, não há o demasiado privilégio da norma-padrão da língua, mas a conscientização de adequar a linguagem à situação apresentada. No momento de avaliar o debate questionam ao aluno: “[...] g) A linguagem dos debatedores foi adequada à situação? Houve emprego exagerado de gírias ou de expressões como **tipo, né, tá** e outras, a ponto de ter prejudicado a qualidade da exposição ou a concentração dos ouvintes?” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012: 136). Com isso, o aluno reconhece que as gírias e as marcas conversacionais são características do gênero. Por se tratar de participantes jovens, com relação de amizade e ser uma expressão oral, tais características não serão suprimidas, mas analisadas. Infelizmente, esse encaminhamento de reflexão não se manifesta nas atividades com gêneros escritos. E como foi mencionado, é a única proposta com gênero oral, ou seja, um trabalho escasso a um público que precisa aprender a interagir, expressando-se oralmente, em diversas situações formais e informais. Os alunos do 9º ano de escolaridade já se encontram em um momento de reflexão sobre a profissão e preparação para a mesma, portanto, ter contato com diferentes gêneros (entrevistas, palestras, televidas etc) é garantir uma interação eficiente que o meio social demanda.

Consideramos, por meio dessas observações, que os gêneros são tratados sob aspectos formais e estruturais da língua. As atividades enfatizam, exclusivamente, a norma-padrão da língua, desconsiderando a flexibilidade dos gêneros; e tratam dos aspectos gramaticais descaracterizando os mesmos. Orientações que levam o aluno a refletir sobre os aspectos que ultrapassam os limites da estrutura textual são evidenciadas somente em uma atividade. Podemos concluir que o caráter social, histórico e ideológico dos gêneros não são abordados no referido volume.

Considerações finais

Como resposta à questão do presente trabalho, as atividades analisadas indicam que no volume 4, da coleção *Português: Linguagens*, aprovada pelo PNLD – 2014, há predominância da concepção textual de gêneros como embasamento teórico, pois evidenciam, na descrição dos gêneros, os aspectos formais de uso da linguagem e

materialidade linguística. A contribuição da obra didática analisada está na adoção da diversidade de gêneros escritos (os gêneros orais são escassos), de variados temas, suportes e esferas sociais, mas a exploração dos mesmos ainda é limitada. Gêneros representativos da vivência real, com análise superficial, não garantem interação eficiente com o meio. As atividades não oportunizam uma visão reflexiva e crítica dos alunos. Um trabalho pedagógico à luz da concepção discursiva de gêneros traria maiores contribuições, pois ela complementa a análise da materialidade textual com uma abordagem criativa e dialógica.

Enfim, este trabalho é parte de uma pesquisa ainda em andamento. Mas, espera-se que estas reflexões contribuam para o tratamento didático dos gêneros no contexto escolar e que os docentes possam revisar as propostas do LDP a fim de buscar consistência e qualidade para sua prática educacional.

Referências

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

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*. 6ª ed., São Paulo: Hucitec, 1992.

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

_____. “Textos: Seleção Variada e Atual”. In DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 2ª 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.

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. Português: Linguagens. Língua Portuguesa, 9º ano do EF – 7ª ed. reformulada. São Paulo: Saraiva, 2012.

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

DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 2ª 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.; DOLZ, J.; e colaboradores. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: 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.; DOLZ, J.; e colaboradores. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

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 Editorial, 2010.

OLIVEIRA, T. A., SILVA, E. G. O., SILVA, C. O. e ARAÚJO, L. A. M. *Tecendo Linguagens*. Língua Portuguesa, 9º ano do Ensino Fundamental. 3ª Ed. São Paulo: IBEP, 2012.

RANGEL, E. “Livro didático de Português: o retorno ao recalcado”. In DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 2ª 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 Editorial, 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 Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, B. “Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas”. In SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e colaboradores. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.