

1 Introdução

Pesquisas muito recentes têm revelado novas concepções e tipologias de gêneros textuais/discursivos na esfera das interações verbais, mas o assunto ainda tem sabor de novidade nos materiais didáticos e entre os professores que atuam no Ensino Fundamental. Ao manusearmos algumas das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa mais atuais, que se enquadram na classificação estelar do MEC, podemos constatar uma grande variedade de gêneros textuais encabeçando as propostas de atividades em compreensão, produção e análise linguística.

A pergunta que nos colocamos, então, é se essa nova prática está se construindo em favor da eficácia comunicativa ou é apenas um novo modismo com velhos pretextos. Para respondê-la, apresentamos, inicialmente, algumas concepções de gêneros textuais e tipologias, a seguir, avaliamos o tratamento dado ao assunto nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e em algumas coleções de livros didáticos para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.

2 As concepções de gênero e tipo textual

A tipologia tradicional apóia-se numa classificação triádica para os gêneros textuais não-literários: narração, descrição e dissertação. Esta é a que vem sendo praticada na Escola e tratada nos livros didáticos em geral até os nossos dias. As teorias mais recentes, porém, estão mostrando que essa classificação não dá conta das diferentes práticas sociais através da linguagem, ou seja, não contempla os inúmeros gêneros textuais, mas apenas modalidades ou formas de organizar as informações nos mais variados gêneros, que podem ocorrer, não raramente, de forma combinada.

Atualmente a obra que tem sido referência obrigatória para o reconhecimento dos gêneros e para a elaboração de quadros tipológicos é a de Bakhtin (1992, p.281). O autor enquadra os gêneros discursivos em duas classes: os gêneros *primários* (simples) - a conversação oral cotidiana e a carta pessoal - que “são constituídos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea”; e os gêneros *secundários* (complexos) - o romance, o teatro, o discurso científico e o discurso ideológico, entre outros - que “aparecem em circunstâncias de

uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sócio-política” (BAKHTIN, 1992, p. 28).

Além disso, Bakhtin (1992,p.28) aponta três aspectos que caracterizam os gêneros em geral: o *conteúdo* ou seleção de temas; o *estilo* ou escolha dos recursos lingüísticos; e a *construção composicional* ou formas de organização textual. Essa caracterização tem motivado muitos pesquisadores envolvidos com a análise de gêneros a descrever as estratégias de seleção e distribuição do conteúdo e as escolhas de recursos lingüísticos, reveladas na superfície textual em instâncias de interação verbal. Segundo Meurer (1998), “a organização retórica de um texto diz respeito ao conjunto de recursos que o escritor usa para indicar ao leitor como seu texto se organiza e qual é a função ou funções das várias partes em relação ao todo”.

Nas concepções mais recentes de gênero discursivo - muitas das quais inspiradas em Bakhtin (1992, p.28), ou de gênero textual - denominação que vem ganhando espaço na literatura sobre o tema, está se realçando principalmente a sua dimensão social. A linguagem verbal é uma ação social (MILLER, 1984) e a noção de audiência, ou de uma audiência potencial, sem dúvida, é um fator determinante dessa ação. O sentido de audiência exerce influência direta nas escolhas que o falante/escritor faz, quando em situações de produção: seja do tópico, da quantidade e do balanceamento das informações (mais ou menos explícitas), das estratégias de organização do texto em termos de seleção lexical e de relações semântico-sintáticas, seja do estilo e do registro mais adequados para criar textualidade e interagir com o provável ouvinte/leitor.

Quando as situações comunicativas são mediadas pela escrita, o escritor precisa saber lidar com parâmetros de organização textual relativos a cada gênero, para distribuir as informações no seu texto de acordo com esses parâmetros e com convenções que reconhece como sendo daquele gênero e que, muito provavelmente, serão reconhecidos pela sua audiência potencial.

Embora a preocupação com a audiência venha adquirindo cada vez mais importância na literatura e nos manuais didáticos, ainda carece de maiores cuidados nos meios escolares, mesmo de nível superior. Conforme bem coloca Long (1990, p.73), mesmo que

(...) o conselho mais tradicional dado aos estudantes escritores sobre o(s) leitor(es) seja ‘Não esqueça a sua audiência!’, dentro do contexto da sala de aula, tal conselho, provavelmente, tem sido sempre supérfluo para a maioria dos estudantes, porque eles estão conscientes da sua real audiência - o professor, que atribui a nota para o seu texto escrito e, ultimamente, para o seu desempenho como um todo.

um novo modismo?

De fato, essa é uma realidade que não se pode negar e que repercute na qualidade da produção escrita no ambiente escolar, restringindo o seu domínio e impedindo uma prática efetiva de variados gêneros ou o reconhecimento da sua força comunicativa em instâncias de uso específicas.

Para que a noção de audiência deixe de ser ficção entre os estudantes como membros efetivos de uma comunidade discursiva, o professor não pode ser o único interlocutor de seus alunos. Segundo Martin (1989, p. 62-63), a linguagem é um recurso de fundamental importância na construção da experiência humana e “aprender sobre linguagem significa aprender a fazer escolhas. E todas as escolhas são políticas. Nós não escrevemos ou falamos somente para passar o tempo”.

A dimensão da habilidade de persuadir não se restringe, portanto, ao orador, envolve também o interlocutor, pela sua reação, e o próprio discurso, pelos seus mecanismos de persuasão. Inevitavelmente, a escolha de um gênero é determinada pelas instâncias sociais de uso, que envolvem as necessidades imediatas dos interactantes, os objetivos e efeitos pretendidos pelo locutor e as convenções que regulam cada esfera comunicativa. Em vista disso, os pesquisadores dedicados a atualizar a concepção de gênero textual e definir critérios em busca de uma tipologia, reacendem o conceito clássico de retórica, recuperando os três componentes defendidos por Aristóteles: o falante ou escritor; o discurso, ele mesmo; e a audiência.

Assim, para Williams (1996, p. 27), uma definição contemporânea de retórica deve levar em conta que “o controle consciente da linguagem proporciona um efeito pretendido numa audiência”. Mantém-se, portanto, o caráter persuasivo da linguagem verbal, ou seja, o sucesso da ação verbal é medido pelo efeito que causa na audiência, por ganhar a adesão desta e não só por transmitir informações consideradas relevantes pelo falante/escritor.

Cabe acrescentar que novas formas genéricas vêm sendo instituídas nesse final de século e que a tecnologia da informação se desenvolve cada vez mais rapidamente, ampliando a complexa rede de possibilidades de intercomunicação global. Em face disso, a noção de audiência ganha outra dimensão, e novas convenções são acordadas entre os membros dessa comunidade discursiva globalizada. Quem quiser dela fazer parte precisa estar preparado para participar de um novo e sofisticado processo de intercâmbio verbal, apropriando-se das estratégias adequadas de condução de informações em contextos específicos.

Os estudos tipológicos atuais têm revelado uma gama variada de critérios classificatórios, na intenção de cobrir a diversidade de gêneros que são praticados efetivamente na sociedade contemporânea. Dos pesquisadores que vêm trabalhando nessa área, selecionamos alguns para ilustrar as novas tendências e também para evidenciar a terminologia empregada no tratamento do assunto.

Silva (1997, p. 79, grifo meu) em artigo publicado na revista Alfa, inicia o seu resumo com a seguinte frase: “este artigo apresenta reflexões sobre os **gêneros do discurso e/ou tipos de texto**”, defendendo a preferência dos lingüistas pela expressão “tipo de texto”, pelo fato de o termo “gênero” estar tradicionalmente atrelado a estudos literários. Em sua proposta para uma “tipologia de textos”, a autora apresenta três critérios classificatórios, um formal, outro funcional, e um terceiro, associando os dois primeiros.

O primeiro toma por base a concepção de Schiffrin (1994) para **estruturas discursivas**, “entendidas como modos de organização de informação, que representariam as potencialidades da língua, as rotinas retóricas ou formas convencionais que o falante tem à sua disposição na língua quando quer organizar o discurso” (SILVA, 1997, p.89).

Assim uma classificação de natureza formal, que leva em conta as estruturas disponíveis na língua, “corresponde em linhas gerais ao que tradicionalmente se identifica como **gêneros do discurso**: estruturas narrativas, descritivas, expositivas, expressivas, procedurais e dialógicas” (SILVA, p. 90, grifo meu).

O segundo critério é funcional e “volta-se para o uso dessas estruturas em situações reais de comunicação”, em que se produzem “**unidades comunicativas**”, correspondentes a “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Cf. BAKHTIN, 1992), por exemplo, a conferência, a estória, a piada, a reportagem policial, o editorial, a carta etc.

Entre essas unidades destaca-se a estória, que “ilustra, tipicamente, a concretização de uma estrutura narrativa, e a receita, de uma estrutura procedural” (SILVA, 1997, p.91).

Um terceiro critério de classificação, que associa os dois primeiros, resulta em categorias mais complexas de gêneros discursivos, como a carta e a conversa, unidades discursivas onde diversas unidades menores ou estruturas discursivas coexistem (idem, p. 94).

Outra referência sobre o tema é Marcuschi (1999, p.27) que, em texto ainda inédito, intitulado *Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais*, sugere a expressão “gêneros comunicativos” em substituição a “tipos textuais” e justifica:

Textos são artefatos ou fenômenos que exorbitam suas estruturas e só têm efeito se se situarem em algum contexto comunicativo. Assim, o termo comunicativo ao lado da expressão gênero daria a qualificação mais adequada.

O autor apresenta extensa escala de **gêneros comunicativos** orais e escritos, preenchendo um *continuum* que vai desde os mais prototípicos da fala, as conversações, aos mais prototípicos da escrita, os acadêmicos. Sua proposta é por uma tipologia conjunta para a fala e a escrita, a partir de uma análise multidimensional (Cf. Biber, 1988), de um conjunto de características detectadas em formas prototípicas da fala e da escrita, que permitem desenhar uma classificação de gêneros textuais dentro de um *continuum*.

Uma última referência que convém fazer é à obra de Kaufman e Rodríguez (1995, p.12) voltada para o ensino de gêneros textuais. As autoras apresentam uma seleção de gêneros que “aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar”. Essa seleção é apoiada em dois critérios de classificação - trama e função. As tramas correspondem às seqüências ou modalidades discursivas que se revelam na estrutura dos textos – descritiva, argumentativa, narrativa e conversacional, e estas são cruzadas com quatro funções – informativa, expressiva, literária e apelativa.

Alguns gêneros são definidos pelas autoras a partir desses critérios para subsidiarem projetos de atividades escolares para o nível básico ou fundamental. Por exemplo, um ‘artigo de opinião’ tem trama argumentativa e função

apelativa; uma ‘carta’ tem trama narrativa e funções informativa, expressiva e apelativa; uma ‘reportagem’ tem trama conversacional e função informativa. Como se pode perceber por essa amostra, o quadro classificatório que as autoras apresentam não esgota as possibilidades de combinações e pode faltar se usado sem levar em conta outras dimensões de análise.

3 Gêneros textuais e ensino

3.1 O tratamento dos gêneros nos PCNs

A concepção de gêneros discursivos que subjaz às orientações para o ensino de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é a professada por Bakhtin (1992) e é reproduzida quase *ipsis literis* no texto do documento, no item intitulado *Discurso e suas condições de produção, gênero e texto*:

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- Conteúdo temático: o que é e o que pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- Construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de **seqüências** que compõem o texto etc. (BAKHTIN, 1992, p. 21, grifo meu).

Essa abordagem teórica, que conduz a uma nova perspectiva de tratamento de interações pela linguagem, é adotada em substituição à taxonomia tradicional, à trilogia clássica conhecida e praticada na escola: narração, descrição e dissertação. No entanto, os autores dos PCNs não apresentam qualquer justificativa para a mudança, apenas esclarecem, em nota de rodapé, o que são as seqüências, um novo construto teórico advogado por Adam (1987, p.21). Eis o texto da nota:

As seqüências são conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa au-

tonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior. Podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional.

No decorrer do documento, o termo “gênero” é empregado sem qualquer atributo (discursivo ou textual), demonstrando uma familiaridade no uso desse termo que, muito provavelmente, não é correspondida pelos leitores, pois certamente muitos deles sequer tiveram tempo de digerir a novidade. Temos a considerar que a substituição proposta não pode ser assimilada pelos professores do ensino fundamental num passe de mágica, nem a adoção da nova nomenclatura.

Como complemento à nova concepção de “gênero”, os PCNs apresentam uma seleção deles em dois quadros: “Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos” (BRASIL, 1998 p. 54) e “Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos” (Ibid, p. 57). Tal seleção é precedida do seguinte esclarecimento:

(...) foram priorizados aqueles [gêneros] cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar (Ibid, p. 53).

A proposta de abordagem dos PCNs para os gêneros discursivos com base em Bakhtin é, com certeza, louvável e abre perspectivas para o tratamento da linguagem como ação social, realçando o *continuum* das práticas sócio-interacionais que se estabelecem na e pela linguagem. O que está faltando, a nosso ver, é a formulação de uma proposta que realce a ativação do conhecimento de gêneros estabelecidos socialmente e na comunidade discursiva do aluno, seguida do exercício de análise e reconhecimento das propriedades comunicativas e formais de cada um, realçando seus efeitos comunicativos, em função dos interlocutores nas situações reais de comunicação. Sem isso, corre-se o risco de continuarmos incorrendo na artificialidade das produções textuais, executadas como tarefa escolar e destinadas ao leitor-professor-avaliador.

3.2 O tratamento dos gêneros nos livros didáticos

Analisamos três coleções de livros didáticos (v. referências didáticas), duas delas contempladas pela classificação do MEC no *Guia de Livros Didáticos* (PNLD 1999). O que encontramos em todos os exemplares ainda são fragmentos de gêneros literários (crônica, conto, romance e teatro), fragmentos de artigos e de reportagens, com o formato original modificado. Exemplo disso é um texto composto de seqüências descritivas e narrativas intercaladas, estas em negrito no formato original. O texto, intitulado “Bate coração” compõe a unidade 1 do livro didático de Cocco e Hailer (1995, p. 17-18, ALP8). Outro exemplo é um fragmento de uma peça teatral, cujo conteúdo não contém qualquer pista que possa justificar o título: “No Natal a gente vem te buscar” (CÓCCO; HAILER, 1995, p. 41, ALP6).

A variedade de gêneros explorada nas quatro coleções inclui propagandas, histórias em quadrinhos e documentos, como carteira de identidade e certidão de casamento, entre outros. Uma certidão de casamento é reproduzida fielmente também num livro da coleção ALP, (Ibid, p. 43, ALP8), com carimbo do cartório e assinatura do oficial com firma reconhecida. A estrutura do documento e as condições de produção são exploradas em perguntas na seção *Exploração*, carecendo de uma boa orientação do professor para o reconhecimento desse gênero textual.

Na seção de *Produção*, os autores propõem como primeira atividade a confecção de um convite (Ibid, p. 44), nos seguintes termos:

Imagine que você ficou responsável pela confecção dos convites de casamento dos noivos citados no texto *Certidão de casamento*. Há muitas formas de apresentação e estilos possíveis. Invente um convite utilizando o estilo, a cor e a forma que quiser. Faça-o em folha avulsa.

Há uma lacuna também nessa proposta de atividade de produção que pode ser preenchida pelo professor, explorando as características do gênero convite e examinando em vários exemplos os aspectos lingüísticos e formais.

O termo “gênero” e tudo o que envolve o reconhecimento de um gênero textual/discursivo passam ao largo nas três coleções analisadas. As atividades propostas não exploram as condições de produção ou instâncias comunicativas em que os gêneros são construídos e praticados, seus propósitos comunicativos e as relações que se estabelecem em função desses propósitos entre o produtor (falante/escritor) e o receptor (ouvinte/leitor).

É claro que o livro didático não tem o compromisso e nem condições de propor cada tarefa passo a passo ao professor. Este precisa ter embasamento teórico e estar preparado para lidar com os novos conceitos e para construir uma nova prática que atenda à atual demanda das interações comunicativas.

Da segunda coleção, *Palavras e idéias* (NICOLA; INFANTE, 1995), selecionamos duas das *Atividades de redação e de pesquisa* para comentar. Uma delas (8ª série, p. 105), a partir de uma letra de música de Paulinho da Viola, “14 anos”, solicita respostas a algumas questões sobre o texto da música na subseção *Explorando o texto* e, em *Produzindo o texto*, apresenta a seguinte proposta:

Uma **narração** é um texto em que se estabelece uma seqüência de fatos a fim de contar uma história. O texto que abre este capítulo, por exemplo, é uma narração.

Você já deve ter notado que a narração apresenta alguns elementos importantes: o **narrador**, os **personagens**, o **cenário**, a **passagem do tempo**.

Agora, você vai escrever uma narração relatando fatos acontecidos com uma pessoa em sua atividade profissional. Dê um título ao seu texto.

Em outra unidade do mesmo volume, a subseção *Produzindo o texto* é antecedida por um poema de Manuel Bandeira, essencialmente descritivo e por uma longa explanação sobre **descrição**, ilustrada com dois trechos descritivos de Afonso Arinos. A proposta de produção é a seguinte:

Você vai **descrever** um prédio ou um monumento de sua cidade. Procure realçar aspectos particulares do ser descrito: sua arquitetura, seu passado, as histórias que ele presenciou.

Você notou que os escritores falam de coisas como se tratassem de gente: José Cândido de Carvalho nos fala do Engenho do visconde como de um ancião orgulhoso e decadente; Manuel Bandeira chama a cidade de Ouro Preto de avozinha; Afonso Arinos destaca a simpatia da casa do Ouvidor.

Faça o mesmo com a “coisa” que você vai descrever.

Lembrete: dificilmente temos uma descrição pura (só em dicionários e livros técnicos); normalmente, a descrição é um elemento da narração ou da dissertação.

Nas duas propostas, os autores privilegiam a classificação formal clássica ao solicitar que os alunos produzam uma **narração** e uma **descrição**, vistas como gêneros. O curioso é que, logo a seguir, propõem *atividades de pesquisa* que propiciam uma situação real de constituição de gêneros e de sua representação textual.

Em seguida à proposta de narração, os autores orientam para a realização de uma **entrevista**, sem qualquer exercício de reconhecimento do gênero e de seus aspectos estruturais. A relação que a atividade mantém com os textos explorados na unidade é apenas temática. A oportunidade de produção autêntica, pela experiência da pesquisa, não é devidamente aproveitada.

Após a proposta de descrição, os autores também orientam para uma pesquisa sobre cidades históricas e sugerem a produção de um **guia** com roteiro histórico para os colegas que queiram visitar cada uma dessas cidades. Nesse caso, o foco é direcionado para o levantamento do patrimônio arquitetônico, mas a confecção de um guia, que seria o produto da pesquisa, não é explorada, perdendo-se novamente a oportunidade de um exercício de produção autêntica.

A terceira coleção que analisamos, *Nossa palavra* (CARVALHO; RIBEIRO, 1998), é mais recente e não foi contemplada na avaliação estelar do *Guia de Livros Didáticos*. Os autores também apresentam em cada unidade as subseções *Pesquisa* e *Produção de texto*. Escolhemos o capítulo 8 para comentar.

Sob o título *Pesquisa*, os autores propõem uma pesquisa sobre censura, com base numa **crônica** de João Ubaldo Ribeiro, intitulada “Cuidado com a censura” e sugerem que os resultados devem ser apresentados em forma de **debate**, seguindo estes passos:

- 1º) Os alunos elegem um colega para ser o coordenador do debate, que deverá abrir a discussão e apresentar o tema.
- 2º) Cinco alunos serão escolhidos para a função de debatedores, que se sentarão lado a lado, de frente para o restante da classe (o público), se possível por trás de uma mesa. Entre eles deve estar o coordenador.
- 3º) Cada debatedor terá dois minutos para apresentar sua posição a respeito dos temas em discussão: a) se considera a canção ra-

cista e; b) se é contra ou a favor da censura a ela e a outras formas de manifestação cultural (CARVALHO;RIBEIRO, 1998, p. 173).

A proposta, não resta dúvida, é bem orientada e é também, sem sombra de dúvida, uma **atividade de produção oral** que deve ser incentivada porque envolve os participantes numa situação interativa real: o **debate** originado de uma pesquisa efetiva sobre o tema proposto. A questão é: por que dissociar essa atividade da de *Produção de texto*, algumas páginas adiante? Nesta os autores solicitam a releitura da crônica de João Ubaldo e a resolução de quatro questões sobre o mesmo tema, a censura. Em seguida apresentam a seguinte proposta para a **atividade de produção escrita**:

A sua tarefa agora é escrever uma dissertação sobre o tema “Censura e preconceito”. (Lembre-se: quando escrevemos um texto em que defendemos uma idéia ou um ponto de vista, estamos escrevendo uma dissertação.) O preconceito pode ser racial, moral ou religioso. Pense antes nos argumentos que vai defender (CARVALHO; RIBEIRO, 1998, p. 181).

Essa proposta é seguida de uma orientação em sete passos que evidenciam a estrutura tradicional da dissertação: um parágrafo introdutório, o desenvolvimento e uma pequena conclusão. Um claro exemplo de que se praticam ainda alguns equívocos sobre o que é produção de textos autênticos e sobre os seus propósitos e efeitos sócio-comunicativos. E ainda é preciso salientar que o gênero **crônica**, utilizado como ponto de partida para as duas atividades, não foi explorado ou sequer foi comentado!

3.3 Avaliação do Guia de Livros Didáticos

O *Guia de Livros Didáticos* (GLD) avalia os livros didáticos que foram inscritos no Programa (PNLD/99) com a seguinte classificação: *** recomendados com distinção, ** recomendados e * recomendados com ressalvas. O objetivo dessa classificação é subsidiar o professor na escolha do livro didático, lembrando-lhe, porém, que este não é o seu único instrumento de trabalho e que o guia não cobre todos os aspectos positivos, ressalvas ou problemas detectados na análise de cada livro didático avaliado.

Dos exemplares que analisamos, selecionamos alguns comentários que apresentamos a seguir. A coleção ALP recebeu três estrelas para os livros de 5ª e 7ª série e duas estrelas para os de 6ª e 8ª. Acerca do livro 6, o guia diz, entre outras coisas, o seguinte: “Há grande variedade de tipos de texto: sumário de livro, reproduções de telas, músicas, texto teatral, informativo, humorístico, poemas, entre tantos outros” (sobre o ALP, vol. 6, GLD, p. 95). Os comentários são em grande parte elogiosos, como o que segue:

Na perspectiva da pragmática, o mais importante é que a obra trabalha a relação forma/conteúdo e chama a atenção para a estrutura desses textos em função de seu uso. Na perspectiva da lingüística textual, há uma proposta visível de busca da interlocução leitor/texto/autor, a partir de questões que propõem sensibilização para a percepção de recursos lingüísticos utilizados nos textos (sobre o ALP, vol. 8, GLD, p. 192).

No entanto, a avaliação dá realce à nomenclatura tradicional e suas práticas correspondentes, como se pode verificar no seguinte trecho:

O aluno recebe propostas diversificadas para elaboração de tipos variados, sendo que, neste livro de 8ª série começam a ser trabalhados, sistematicamente, atividades que conduzam à produção de textos dissertativos ou argumentativos (sobre o ALP, vol. 8, GLD, p. 192)

Em todos os comentários que lemos, não encontramos referência explícita a gêneros, ou seja, nomeados como tais e, às vezes, gêneros e seqüências textuais são colocados na mesma categoria, como se pode constatar no trecho abaixo:

Nas propostas de redação, faltam orientações para exercícios de reescrituração, não há propostas que explorem o uso social da escrita, não se observam instruções para os alunos sobre as condições de produção. Entretanto o aluno é levado a escrever textos de tipologia variada, como diálogos, narrações, descrições, dissertações, sambas, poemas, textos jornalísticos, entre outras (sobre Palavras e idéias, 8ª série, GLD, p. 199-200).

Esses excertos do *Guia de Livros Didáticos* mostram que as novas concepções de gênero discursivo ou textual não transparecem com propriedade e segurança nos comentários dos avaliadores e que muito mais não se pode esperar dos autores de livros didáticos e de seus usuários, os professores.

4 Comentários finais

É visível, no material didático selecionado para esta análise, um movimento no sentido de incorporar uma nova perspectiva de tratar a linguagem, mas não se percebem critérios bem definidos nas abordagens feitas nesses instrumentos de ensino que estão disponíveis aos professores e aos alunos. O uso da nomenclatura é instável e os gêneros e os tipos de textos ou seqüências são tomados uns pelos outros, numa demonstração de que a apreensão do novo objeto de conhecimento ainda não se deu por completo.

Os aspectos sócio-comunicativos (o contexto de produção, a audiência, o veículo) e o reconhecimento das características formais dos gêneros (mecanismos retóricos, aspectos lingüísticos) não são explorados no processo de apreensão desse conhecimento, ou seja, antes da produção e durante, especialmente nos livros didáticos analisados.

Há lacunas teóricas e metodológicas que precisam ser preenchidas, nos parâmetros curriculares e nos livros didáticos, para que o ensino com base nos gêneros discursivos/textuais não se torne apenas mais um modismo, que só faça reproduzir novos artificialismos. Além disso é preciso investir na formação dos professores, para que possam ter acesso direto ao conhecimento e, conseqüentemente, tomar decisões e posições bem fundamentadas teoricamente ao selecionar material de ensino e ao definir metodologia de trabalho em sala de aula.

5 Referências

ADAM, J.M. Textualité e séquentialité: le exemple de la description. *Langue Française*, n. 74, p. 51-72, 1987.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [19--]. Coleção. Universidade de Bolso.

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- CARVALHO, A.; RIBEIRO, J. *Nossa palavra*. São Paulo: Ática, 1998.
- CÓCCO, M.F.; HAILER, M.A. *ALP – Análise, linguagem e pensamento: a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista*. São Paulo: FTD, 1995.
- GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 5ª a 8ª séries, PNLD 1999. Brasília: MEC, 1998.
- KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Tradução de Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LONG, R. C. The writer's audience: fact or fiction. In: KIRSCH, G.; ROEN, D.H. (Orgs.). *A sense of audience in written communication*. London: Sage Publications, 1990. p. 73-84.
- MARCUSCHI, L. A. *Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais*. Recife: UFPE, 1999. (inédito).
- MARTIN, J. R. *Factual writing: exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- MEURER, J. L. *O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem*. Florianópolis: UFSC, 1998. (inédito).
- MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, Aviva; MEDDWAY, PETER. *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994. p. 23-42.
- NICOLA, J. de; INFANTE, U. *Palavras e idéias*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- SILVA, V. L. Paredes. Forma e função nos gêneros de discurso. *Alfa*, São Paulo, 41, 79-98, 1997. Número especial.
- SCHIFRIN, D. *Approaches to discourse*. Cambridge: Blackwell, 1994.
- WILLIAMS, J. D. *Preparing to teach writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. voltar