



## A produção textual no livro didático do ensino médio: identificação da abordagem teórica

Paulo Cezar Rodrigues<sup>1\*</sup> e Eliane Marquez da Fonseca Fernandes<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Curso de Letras, Universidade Federal do Tocantins, Rua 7, s/n, 77500-000, Porto Nacional, Tocantins, Brasil. <sup>2</sup>Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: elianemarquez@uol.com.br

**RESUMO.** Este artigo tem por objetivo identificar, a partir de uma perspectiva sociointeracionista de ensino, qual abordagem teórica fundamenta o trabalho com a produção textual no livro didático (LD) de língua portuguesa (LP), do ensino médio (EM). Para tanto, o LD escolhido foi *Português linguagens, v. 3* (CEREJA; MAGALHÃES, 2010). Os resultados demonstram que o LD adota a perspectiva teórica dos 'gêneros textuais' para subsidiar o trabalho com a produção textual. Além disso, os resultados evidenciam que, tão importante quanto o LD explicitar qual teoria orienta as suas atividades de produção de texto, é o professor ter clareza teórico-metodológica a esse respeito, pois esse conhecimento possibilita a realização de um trabalho com o ensino da produção de texto de modo mais consciente, abrangente e eficaz, capaz de propiciar, de fato, a formação de produtores proficientes de textos, em situação de ensino.

**Palavras-chave:** ensino, proficiência, escrita, gênero discursivo.

## Textual production in secondary school's textbook: identification of its theoretical approach

**ABSTRACT.** Current article identifies from a social interactionist perspective of teaching, the theoretical approach which foregrounds textual production in the Portuguese Language textbook, *Portuguese language, v. 3* (CEREJA; MAGALHÃES, 2010), used in the Brazilian high school. Results showed that this particular textbook adopts the theoretical perspective of 'textual genres' for school work with textual production. Further, they also revealed that, more important than the fact that the textbook explains which theory lies at the basis of the activities of text production, the teacher should also have the theoretical and methodological stance on this point. In fact, such knowledge triggers a more conscious, comprehensive and effective performance of teaching work on text production, capable of training and forming proficient text producers in the teaching context.

**Keywords:** teaching, proficient, writing, genre discourse.

### Introdução

Os estudos sobre o signo e as relações interativas de Bakhtin e Volochinov (1992), publicado pela primeira vez na Rússia em 1929, trazem um aspecto renovador ao valorizar o caráter dialógico e interativo da linguagem. Essas concepções repercutiram no Brasil e em outros países, nas últimas décadas. Nas pesquisas, vamos encontrar o livro *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldini (1984), em que se debate aspectos críticos do ensino da língua portuguesa com fundamentação nos conceitos bakhtinianos. Nessa obra, leva-se em conta a relação interativa do aluno com o texto, a compreensão leitora e a produção escrita.

Outro estudo de Bakhtin (2003), *Os gêneros dos Discursos*, lançado na França em 1953, destaca a importância dos enunciados e dos padrões textuais

para pesquisas significativas acerca do texto. Talvez, uma das mais fortes evidências dessas influências tenha ocorrido com a inserção da perspectiva dialógica e do enfoque nos gêneros nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a partir de 1996. Podemos observar que esse documento propõe um ensino de língua respaldado no conhecimento dos gêneros do discurso.

Consideramos que essas concepções ainda não se esgotaram e sua discussão traz aspectos relevantes à trajetória das práticas pedagógicas que inserem um diferencial nas pesquisas e nas práticas de ensino. Nesta pesquisa, a concepção de gênero adotada é a proposta por Bakhtin (2003, p. 261-262), segundo quem os gêneros do discurso [ou gêneros discursivos] são padrões textuais constituídos por três elementos "[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional [...] indissolavelmente

ligados no todo do enunciado”. Além disso, optamos pelo emprego do termo ‘gênero discursivo’, em detrimento dos demais. Os termos ‘gênero de texto’, ‘gênero textual’, ‘tipo’, ‘tipo de texto’ e ‘tipologia textual’ são utilizados apenas a título de exemplificação. Vale lembrar que boa parte desses termos podem ser encontrados tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para se fazer referência ou menção às orientações teórico-metodológicas para o trabalho com o ensino da produção textual oral e escrita, quanto em pesquisas e estudos que tratam sobre esse tema no país. Além disso, temos que considerar que essa profusão de nomenclatura contribui para uma percepção fragmentada acerca do conceito embasador.

Entretanto, as mudanças na prática pedagógica e na elaboração de material de ensino, aí incluindo o livro didático (LD), começaram a ocorrer devagar na revisão do conceito de língua. Vemos que muitas das atividades propostas para um ensino com base nos PCN precisam, ainda, de muitas pesquisas para se pensar o trabalho com as práticas de produção textual na escola. A literatura produzida sobre o assunto confirma que, pelo menos do ponto de vista teórico, os estudos de Bakhtin (2003) e os realizados por Dolz e Schneuwly (2004), entre outros, não provocaram apenas uma mudança de nomenclatura ou uma simples substituição de termos. Os próprios PCN de língua portuguesa (LP), quando tratam sobre a produção de textos orais e escritos, podem ser vistos como um exemplo dessa repercussão, bem como das mudanças provocadas nas orientações metodológicas para o trabalho, em sala de aula, com a produção textual.

Essas influências também impactaram os LD de LP. Algumas coleções didáticas atuam no intuito de atender às exigências de seleção de livros para a escola pública. Outra possibilidade é que o interesse em se mostrarem atualizadas, levaram autores e editores a apresentarem uma quantidade e uma gama considerável de gêneros discursivos em suas unidades. O que motivou este artigo foi o fato de termos encontrado LDs do ensino médio (EM) que inserem intensivamente o estudo dos gêneros em seus exemplares.

Apoiamo-nos em Rodrigues (2004) para verificar, de início, que, em relação à orientação teórica, muitos autores de LD, e também muitos professores de LP, mostram um conhecimento incipiente sobre os gêneros, apesar dos muitos estudos disponíveis sobre o tema. Consideramos que esse autor tem razão ao afirmar que, talvez, não haja a devida clareza nos desdobramentos metodológicos no trabalho de ensino da construção do texto como um processo. Apontamos a necessidade de se

trabalhar a partir de uma perspectiva de ensino que considere, não somente o formato ou as características linguístico-textuais dos gêneros discursivos, mas também a sua “[...] natureza sócio-ideológica, dialógica e discursiva” (RODRIGUES, 2004, p. 423). Isso reforça a necessidade de mais investigação sobre o ensino dos gêneros e a necessidade de uma verificação objetiva quanto às teorias adotadas pelo LD. Abrir uma discussão acerca da ausência de estratégias metodológicas mais abrangentes pode contribuir para uma reavaliação da qualidade do trabalho no ensino da produção textual em sala de aula.

De acordo com o *Relatório Pedagógico do Exame Nacional do Ensino Médio* (INEP, 2008), a média geral nacional obtida pelos participantes na prova de redação foi 59,35, sendo que a metade dos participantes obteve nota igual ou inferior a 60 sobre 100. Em Tocantins, a média ficou em 56,27. Disponível no sítio do Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2008).

Assim, tendo em vista o desempenho, abaixo da média nacional, demonstrado pelos participantes do Estado do Tocantins na prova de redação do Enem, bem como o renitente protagonismo/exclusividade do LD nas aulas de LP, em boa parte das escolas brasileiras é que, a partir de uma concepção sociointeracionista de língua, este artigo tem por objetivo identificar qual abordagem teórica fundamentam-se as propostas de produção de texto, do LD de LP mais utilizado pelos alunos de escolas públicas de Porto Nacional, Estado do Tocantins. Para tanto, foi selecionado como *corpus* para esta pesquisa o LD *Português linguagens 3*, de Willian Roberto Cereja e Thereza C. Magalhães (2010). Vale lembrar que a coleção didática em questão apresenta o ‘selo’ de aceitação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, 2012, 2013 e 2014 – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2011).

Acreditamos que a realização de uma pesquisa com esse viés se justifique não somente porque permite compreender o que ocorre no ensino da produção de textos por intermédio do LD de LP, em Tocantins, mas, também, porque pode trazer à tona as dificuldades e os problemas que envolvem o processo de ensino da produção escrita no tocante à formação de produtores competentes de textos, em todo o país, permitindo, a partir daí, traçar perspectivas de trabalho para sanar essa questão.

#### **Gênero discursivo, gênero de discurso e gênero textual**

Em relação ao emprego dos termos ‘gênero discursivo’, ‘gênero de discurso’, ‘gênero textual’ e

‘gênero de texto’, consideramos importante lembrar que os PCN não fazem distinção teórica e nem metodológica, apresentando-os como portadores de significados equivalentes ou como sinônimos. Posição que é compartilhada por Marcuschi (2008, p. 154, grifos do autor):

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão ‘gênero textual’ ou a expressão ‘gênero discursivo’ ou ‘gênero do discurso’. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

Entretanto, para alguns estudiosos, tal equivalência semântica ou sinonímia parece não existir. É o que se observa em Rodrigues (2004, p. 416, grifo do autor),

[...] por último, pode-se discutir inclusive os termos em circulação, ‘gêneros do discurso e gêneros textuais’, que, num olhar mais atento das configurações teóricas e metodológicas, podem mostrar-se como não equivalentes.

Postura semelhante pode ser verificada também em Rojo (2005), para quem a opção por um ou por outro termo ‘determinaria’ ou ‘apontaria’ para estratégias ou abordagens distintas de trabalho com o ensino da produção textual por intermédio dos gêneros:

Do ponto de vista teórico, embora as diferentes teorias sejam igualmente válidas, será totalmente indiferente trabalhar a partir das teorias de gênero ‘de texto/de discurso’? [...]. Do ponto de vista aplicado, [...], que tipos de resultados para a melhoria das práticas didáticas teremos, a partir da transposição de cada uma das perspectivas, tendo em vista as recentes orientações no campo da política de ensino de línguas [...]? (ROJO, 2005, p. 186, grifo do autor).

Ao responder aos questionamentos que ela própria faz, a autora esclarece que no trabalho com o estudo-produção de texto, a partir da teoria de ‘gênero de texto/gênero textual’

[...] parece ser interessante fazer uma descrição mais propriamente ‘textual’, quando se trata da materialidade linguística do texto; ou mais ‘funcional/contextual’, quando se trata de abordar o gênero, não parecendo ter sobrado muito espaço para a abordagem da significação [...] (ROJO, 2005, p. 189, grifos do autor).

Para essa autora, em uma abordagem ‘textual’ são priorizados somente alguns dos aspectos que constituem o texto, uma vez que a ênfase das análises recai, recorrentemente, sobre a sua materialidade. É mínima a valorização de certas

estruturas linguísticas ligadas ao aspecto estilo, proposto por Bakhtin; o objetivo funcional ou função social dos textos, aspecto ligados à estrutura composicional, é razoavelmente utilizada. No conjunto, resta pouca ênfase ao estudo e à reflexão sobre os sentidos, à significação e à acentuação valorativa, aspectos relacionados ao tema. Essa fragilidade na abrangência dos aspectos importantes do texto mostra que é preciso buscar mais clareza para professores e estudantes na compreensão dos gêneros. Embora tal observação seja pertinente e necessária, não significa que os aspectos formais e ou estruturais dos gêneros possam ser menos importantes e que, portanto, devam ser desprezados (MAINGUENEAU, 1997).

Com relação ao trabalho com a produção de texto orientado por outra vertente teórica, a do ‘gênero de discurso/gênero discursivo’, Rojo (2005, p. 199, grifos da autora) esclarece:

[...] aqueles que adotam a perspectiva dos ‘gêneros do discurso’ partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a ‘vontade enunciativa’ do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua ‘apreciação valorativa’ sobre seu(s) interlocutor(es) e temas’ discursivos – e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado da língua).

Embora o discurso de Bakhtin seja fundador das duas vertentes teóricas, não são poucos os estudiosos e as pesquisas que têm denunciado tanto a existência quanto a predominância, em sala de aula, de uma abordagem metodológica orientada exclusivamente pela teoria de ‘gênero de texto/textual’, voltado para os aspectos formais. É o que se verifica em Bazerman (2005, p. 31),

Essa identificação de gêneros através de características é um conhecimento muito útil para interpretarmos e atribuírmos sentido a documentos, mas isso nos dá uma visão incompleta e enganadora de gênero.

Enganadora, talvez, porque o professor e o aluno acabam ficando com uma visão distorcida a respeito do gênero e, também, incompleta, pois, geralmente, não se possibilita ao aluno pensar e compreender o texto e seu gênero em sua amplitude. Observamos que são desprezadas, nesse tipo de abordagem, as funções sociodiscursivas e sociais do gênero, bem como as condições de produção (GERALDI, 1991). É o que revela Costa-Hübes (2007 p. 327, grifo do autor):

[...] quando se espera que os autores irão explorar a função social do gênero (quem escreveu, para quem, quando, por que, com que intenção, para qual

suporte e /ou veículo de circulação), limitam-se apenas a questionar sobre os elementos que compõem o cabeçalho, os elementos que compõem o final da carta, a definir o destinatário como 'vocativo'. Ou seja, trata-se apenas de um olhar para o texto e sua composição interna, desconsiderando o trabalho com o gênero.

Diante disso, podemos depreender que a fragilidade da escola na tarefa de formar autores competentes de textos, talvez, esteja relacionada, fortemente, ao modo como o LD de LP tem proposto o trabalho com o ensino da produção de texto em sala de aula.

Isso porque, antigamente a escola e os LDs centravam o foco do trabalho na escrita de textos descontextualizados, denominados 'redação'. O que se fazia e, às vezes, ainda se faz, é tomar o texto como pretexto para realização de atividades escritas, geralmente, distantes da realidade do aluno ou voltadas exclusivamente para as partes/estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Agora, ao propor um trabalho com a produção textual, a partir do ensino de gêneros discursivos, parece que a ênfase não abrange os vários aspectos do gênero, mas tem recaído, primordialmente, sobre as características estruturais ou sobre certos aspectos linguístico-textuais dos gêneros. Os alunos continuam sendo dirigidos a procurar aspectos formulares, sem alargar sua visão numa compreensão leitora mais profícua dos sentidos e das relações do texto com seu campo de vivência.

Para Bezerra (2002, p. 41),

No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos.

Crítica que é corroborada por Marcuschi (2008, p. 68) em

[...] uma análise textual baseada no código não tem condições de incorporar a produção de sentido, nem tem condições de perceber os efeitos de sentido a partir de lugares enunciativos diversos ou de crenças diversas.

Sob tal perspectiva, podemos inferir que uma abordagem dos gêneros discursivos que não leve em conta os aspectos relacionados à significação e à sua função comunicativa não pode ser considerada completa, uma vez que não explora a abrangência do gênero discursivo.

Independentemente da nomenclatura adotada pelo LD de LP, 'gênero discursivo' ou 'gênero textual', o trabalho com a produção de texto, a partir do ensino de gêneros, não deve desprezar a função social da escrita, uma vez que essa contribui para que

a 'artificialidade' nesse processo seja minimizada. Tampouco, podem-se desconsiderar os aspectos sociodiscursivos, históricos, ideológicos e dialógicos dos textos, cujo domínio e conhecimento, por parte do aluno, podem ser considerados como indispensáveis à formação do escritor competente de textos. Uma abordagem que considere todos esses aspectos, além de contribuir para que os gêneros discursivos sejam explorados em sua, quase, totalidade, conforme proposto anteriormente por Costa-Hübes (2007), e por Lopes-Rossi (2002), também possibilita que sejam apresentados e conhecidos, pelos alunos, de modo bem mais próximo da realidade cotidiana em que, normalmente, circulam e são utilizados na sociedade.

Entendemos ainda que a concepção de língua ou a teoria adotada pelo LD acaba por se refletir na abordagem ou nas estratégias de ensino utilizadas pelo professor. É o observamos em Antunes (2009, p. 226), "[...] não se pode negar a vinculação entre as concepções de língua e as atividades pedagógicas de ensinar e avaliar". Em outras palavras, podemos dizer que: a teoria reflete a prática, e que a prática revela/desvela a teoria. Fato que, a nosso ver, justifica tanto a necessidade quanto a pertinência de realizarmos esta pesquisa.

#### As propostas de produção textual no livro didático

Para a escolha do *corpus* deste trabalho, levamos em conta o fato de que o terceiro ano do EM representa o final de um ciclo de ensino muito importante na formação do aluno. Durante essa etapa de formação, os alunos tomam contato e são ensinados a reconhecer e a produzir os mais diferentes gêneros discursivos. Daí a necessidade de se investigar o modo como o LD de LP do último ano do EM tem apresentado suas atividades de produção textual, a fim de se identificar qual abordagem teórica orienta essas atividades. Assim, foi selecionado como *corpus* para essa pesquisa, o volume 3 da coleção didática *Português linguagens 3*, de Willian Roberto Cereja e Thereza C. Magalhães (2010).

Vale lembrar que essa coleção didática, composta por três volumes, é utilizada pelos alunos do Centro de Ensino Médio (CEM) Prof. Florêncio Aires, maior colégio do município de Porto Nacional - TO, localizado na região central da cidade. Atualmente, estão matriculados nesse colégio cerca de mil alunos, distribuídos nos três anos do EM, o que consideramos ser uma amostra representativa dos estudantes matriculados neste ciclo de ensino no Estado.

Quanto à análise do *Manual do Professor*, justificamos sua realização, com destaque para a base teórica das coleções didáticas apresentadas pelos seus autores. Além disso, apoiamos-nos nas constatações de Rojo (2003, p. 80), segundo as quais “[...] os dados também mostram certo descompasso entre os *Manuais do Professor* e os LD’s. – nem sempre o que é declarado no primeiro é realizado no segundo”. Por essa razão, entendemos ser pertinente realizar o cotejo entre o que é declarado ou proposto pelos autores da coleção, no *Manual*, e o que é apresentado no interior do LD, sob a forma de propostas de produção textual.

Em relação ao trabalho com o ensino da produção textual, Cereja e Magalhães (2010, p. 12) esclarecem “[...] esta edição adota a perspectiva de trabalho centrada nos gêneros do discurso”. Apesar disso, o LD propõe que se produzam, além de determinados gêneros discursivos, textos dissertativo-argumentativos. Essa postura é justificada pelos autores, quando esclarecem:

[...], apesar de o MEC recomendar o trabalho de produção textual a partir da perspectiva dos gêneros do discurso, ainda tem sido uma constante a exigência da produção de *texto dissertativo* tanto nas provas do Enem quanto nos vestibulares, esta edição apresenta um trabalho reforçado sobre esse ‘tipo de texto’, com capítulos específicos nos três volumes (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 6, grifos nossos).

Como se pode verificar, ao se referirem ao texto dissertativo-argumentativo, há a preocupação no sentido de não o classificarem como um gênero discursivo, mas como um ‘tipo de texto’ (MARCUSCHI, 2008). Sobre isso, Cereja e Magalhães (2010, p. 13) esclarecem

O ensino da produção de texto feito por essa perspectiva não despreza os tipos textuais tradicionalmente trabalhados nos cursos de redação – a narração, a descrição e a dissertação. Ao contrário, incorpora-os numa perspectiva mais ampla, a da variedade de gêneros.

Podemos depreender dessa afirmação, que os autores da coleção têm conhecimento de que algumas tipologias textuais estão presentes, em maior ou menor grau, em boa parte dos gêneros discursivos existentes.

Além de fazer a opção pelo uso do termo ‘gênero do discurso’, explicitando ao professor qual vertente teórica orienta o trabalho com o ensino da produção textual, esse LD evidencia, ainda, as teorias linguísticas que fundamentam todo o trabalho com o ensino de língua, na coleção. Segundo os autores, esse trabalho ancora-se na “Semântica, Linguística Textual e Teoria do Discurso, numa perspectiva

enunciativa de linguagem [...]” e, também, na teoria da comunicação, considerada a partir de uma “[...] perspectiva histórica da evolução dos estudos linguísticos, partindo de Saussure, passando por Jakobson e chegando ao dialogismo de Bakhtin” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 12). Em suma, de acordo com o *Manual*, as principais teorias linguísticas subsidiam o ensino de LP, nessa coleção.

Vale ressaltar que a análise do *Manual do Professor* possibilita-nos verificar a presença de uma quantidade considerável de informações de cunho teórico-metodológico, tanto sobre os teóricos (BAKHTIN, SCHNEUWLY, DOLZ, BRONCKART, PASQUIER), quanto em relação à própria concepção de gênero adotada pela coleção, a saber: “[...] gênero textual como uma ferramenta, isto é, como um instrumento que possibilita exercer uma ação *linguística* sobre a realidade” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 13). Assim, o professor que trabalha com esse LD tem à sua disposição uma quantidade considerável de informações que, apesar de ‘condensadas’, permitem que ele, ao menos, se situe em relação à abordagem teórico-metodológica adotada pela coleção.

### Os gêneros no LD

O LD *Português linguagens, v. 3* apresenta-se dividido em quatro unidades, ou seja, uma por bimestre. Cada uma contém entre nove e 12 capítulos e cabe ressaltar que, em cada uma das quatro unidades, há um ‘capítulo extra’. Esse capítulo é denominado ‘Intervalo’, cujo papel seria o de encerrar as unidades oferecendo subsídios para a realização dos projetos propostos pelo LD, relacionados com a leitura e com a produção de textos (CEREJA; MAGALHÃES, 2010).

Embora não seja objeto de investigação nesta pesquisa, outro dado que merece destaque é a quantidade de propostas de produção de texto apresentadas pelo LD. Ao todo, o LD solicita oito produções, entre gêneros orais e escritos, ao longo de todo o ano letivo. Em média, seriam produzidos dois textos por bimestre ou um por mês, quantidade que julgamos insuficiente, se considerada a distância que ainda separa boa parte dos participantes do Enem, de modo especial, os do Estado do Tocantins, de uma média que possa ser considerada como aceitável, na prova de redação desse exame.

Assim, se por um lado, a qualidade das produções dos alunos não está vinculada, automaticamente, à quantidade, por outro, coadunamos a ideia de qualidade com a ideia comungada por profissionais da área de que só se aprende a escrever, escrevendo. Por essa vertente metodológica, os alunos deveriam ter mais

oportunidades para a prática da escrita de textos na escola. Contudo, embora possa parecer contraditório, defendemos que somente a prática abundante e constante da escrita não é suficiente para formar produtores competentes de texto. É preciso que, além de frequentes e variadas, que as atividades de produção de texto sejam orientadas teórica e metodologicamente por uma concepção de linguagem inovadora, abrangente e eficaz, na qual o texto seja entendido não como um produto pronto e acabado, mas como lugar de interação entre sujeitos (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992).

Para a realização desta pesquisa, analisamos três textos distintos, incluídos nos gêneros discursivos: crônica, debate e um texto dissertativo argumentativo. Acreditamos que, apesar de representarem menos da metade das propostas de produção apresentadas pelo LD, essas podem proporcionar uma visão bastante ampla sobre a orientação teórica das atividades de escrita de textos desse LD.

Em relação à composição das unidades, consideramos importante ressaltar que, embora a unidade 1 seja composta por 11 capítulos, verificamos nela a presença de apenas uma proposta de produção de texto, a do gênero discursivo crônica. A unidade 2 apresenta-se dividida em 12 capítulos. Nesta são solicitadas três produções textuais: carta do leitor, carta argumentativa de reclamação ou de solicitação, e um “[...] texto de divulgação científica” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 201). Na unidade 3, o LD apresenta nove capítulos, e solicita as produções de dois gêneros discursivos orais (debate), e um escrito (texto argumentativo). Por fim, a unidade 4, composta por 11 capítulos, solicita duas produções de textos dissertativo-argumentativos.

Quanto à análise realizada na unidade um, verificamos que a produção do gênero discursivo ‘crônica’ (CEREJA; MAGALHÃES, 2010) está relacionada ao projeto proposto nessa unidade, que é a confecção de um livro de crônicas, contendo as produções finais dos alunos. Além disso, alguns aspectos relacionados às condições de produção de texto foram contemplados nesta proposta de produção escrita, tais como a realização de leituras sobre o tema proposto, a apresentação de um interlocutor para seu texto. Podemos observar que antes de solicitar que o aluno escreva, o LD lhe apresenta um texto-exemplo desse gênero. Possivelmente, para que o aluno se sirva dele como um ‘modelo’ ou como uma espécie referência, para sua produção.

Após a leitura desse texto, o LD sugere a realização de algumas atividades prévias, como assistir a filmes baseados em crônicas de autores brasileiros, como *O homem nu*, de Hugo Carvana, e *Traição*, de Arthur Fonte, bem como a leitura de outras crônicas, possivelmente, com o intuito de explorar tanto o conteúdo do texto, quanto evidenciar ao aluno algumas das características do gênero discursivo em questão. Verificamos, ainda, a preocupação por parte do LD em apresentar algumas “[...] especificidades do gênero [...]” para o aluno (BRASIL, 1996, p. 58), tais como

A crônica é um gênero textual que oscila entre a literatura e o jornalismo. [...], quase sempre é um texto curto, com poucas personagens, que se inicia quando os fatos principais da narrativa estão por acontecer. Por essa razão, nesse gênero textual o tempo e o espaço são limitados. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 59).

Além desses aspectos, ao sugerir a confecção do livro de crônicas, acabam sendo contemplados outros aspectos das condições de produção, tais como, aqueles que se justificam pelo fato de “[...] se [ter] uma razão para se dizer o que se tem a dizer [...]”, ou seja, é apresentado ao aluno um motivo para escrever o seu texto; “[...] se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o LD apresenta ao aluno um interlocutor para o seu texto, no caso os leitores do livro de crônicas” (GERALDI, 1991, p. 160).

Embora alguns aspectos das condições de produção tenham sido contemplados nessa proposta de produção textual, podemos afirmar que a ênfase no estudo e na apresentação desse gênero discursivo recai, basicamente, sobre as suas características formais e linguístico-textuais. Não observamos na apresentação desse gênero a preocupação por parte do LD em:

[...] analisar a situação de interação desse gênero: qual o autor previsto, qual a concepção de interlocutor, ‘qual a sua finalidade ideológico-discursiva, como se dá a sua orientação para o seu objeto do discurso; qual o seu acento de valor?’ Esses aspectos englobam a análise da dimensão social do gênero (RODRIGUES, 2005, p. 436, grifos nossos).

O que se tem, então, é uma abordagem de gênero orientada, predominantemente, pela perspectiva dos gêneros textuais, uma vez que nessa proposta de produção textual, parece não ter sobrado muito espaço para a abordagem da significação (ROJO, 2005, p. 189).

Em relação à produção do gênero discursivo oral debate, observamos em uma caixa intitulada ‘Estratégias de contra argumentação’, as seguintes instruções aos alunos: “Tente descobrir incoerências

ou contradições nos argumentos dos adversários; se houver, aponte-as e transforme-as em argumentos a seu favor” e “Examine o valor e o sentido das palavras empregadas” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 260-261). Além dessas informações relacionadas aos aspectos discursivos e à busca da significação, são apresentadas outras voltadas à estrutura linguística, composicional e à forma de apresentação do gênero em questão, como: “Posicione-se de pé na sala, numa posição central”; “Inicie os trabalhos cumprimentando o público e apresentando o tema a ser debatido”; “Use a variedade padrão, menos ou mais formal, de acordo com o perfil dos participantes”; “Evite o uso reiterado de palavras e expressões como ‘NÉ, tipo, tipo assim etc’” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 262, grifo do autor). Essas instruções básicas mostram uma preocupação com detalhes formais e não realça o aspecto comunicativo nem a importância dos sentidos construídos no conjunto do texto.

Essa proposta de produção de texto oral apresenta uma quantidade considerável de informações a respeito do gênero debate. Contudo, não identificamos nela menção ou orientação aos alunos quanto à possibilidade de a posição enunciativa dos debatedores ou o estilo individual dos enunciadore (ROJO, 2005) virem a exercer qualquer influência tanto sobre a elaboração dos argumentos, quanto sobre a construção das ideias que cada debatedor irá defender. Nesse sentido, as propostas de produção de texto (escrito e oral) até aqui analisadas não abrem espaço para outras considerações que não as de cunho linguístico-textual.

Como consequência, os gêneros discursivos estudados acabam sendo abordados parcialmente, uma vez que os aspectos relacionados à finalidade ideológico-discursiva do gênero, bem como a sua dimensão social (RODRIGUES, 2005) são desprezados. Consideramos essa postura preocupante, pois concebemos a linguagem como lugar de interação, lugar de conflito e de confronto ideológico. Ela não é neutra nem inocente. Portanto, não pode ser estudada (e ensinada) desvinculada de suas condições de produção, visto que é o lugar privilegiado de manifestação da ideologia (BRANDÃO, 1998).

Embora a terceira proposta de produção textual analisada – produzindo o texto dissertativo-argumentativo (CEREJA; MAGALHÃES, 2010) não esteja vinculada a nenhum projeto, dos propostos por esse LD, ainda assim ela se apresenta elaborada seguindo o mesmo padrão da proposta de produção do gênero discursivo crônica, anteriormente

analisado. O LD apresenta ao aluno as especificidades do texto dissertativo-argumentativo, bem como ‘exemplos’ do texto que os alunos deverão produzir. Para tanto, recorrem ao gênero artigo de opinião, possivelmente, por sua acentuada semelhança, tanto no que diz respeito à forma/estrutura, quanto ao conteúdo. Essa nossa hipótese é reforçada quando observamos as seguintes instruções (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 337, grifos do autor):

O texto dissertativo apresenta três partes essenciais: uma ‘introdução’, na qual é exposta a tese ou a ideia principal que resume o ponto de vista do autor acerca do tema; o ‘desenvolvimento’, constituído pelos parágrafos que fundamentam a tese; e a ‘conclusão’.

Além destas orientações e ou informações, a proposta de produção apresenta outras “Observe a linguagem do texto. Que tempo e modos verbais são predominantes? Qual a variedade linguística empregada [...]”, além de questionar os alunos sobre a “[...] finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura e linguagem” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 338). Nessa proposta de produção de texto, a abordagem realizada pelo LD não explora características dos gêneros discursivos:

[...] ‘que não são visíveis’. Estas, de modo geral, ‘referem-se às condições de produção’ e de ‘circulação’ do ‘gênero’ na sociedade e são reveladas com respostas a perguntas do tipo: ‘Quem escreve’ (em geral) esse gênero discursivo? ‘Com que propósito?’ ‘Onde?’ ‘Quando?’ ‘Como?’ ‘Com base em que informações?’ ‘Como o redator obtém as informações?’ ‘Quem escreveu esse texto que estou lendo?’ ‘Quem lê [produz] esse gênero?’ ‘Por que o faz?’ ‘Onde o encontra?’ ‘Que tipo de resposta pode dar ao texto?’ ‘Que influência pode sofrer devido a essa leitura?’ ‘Em que condições esse gênero pode ser produzido’ e ‘pode circular em nossa sociedade?’ (LOPES-ROSSI, 2002, p. 28, grifos nossos).

Podemos depreender das análises realizadas que se trata de um LD recomendado pelo MEC e fundamentado nas principais teorias linguísticas e nos estudos mais atuais sobre ensino da produção de textos a partir de gêneros discursivos. Mesmo assim, essa coleção faz uma abordagem que não pode ser considerada ampla e abrangente, que seja capaz de apresentar (e de ensinar) os gêneros discursivos aos alunos, na sua complexidade. A ênfase na apresentação dos gêneros discursivos, nesse LD, recai, basicamente, sobre os aspectos relacionados à materialidade linguística dos textos. Por fim, recorreremos (novamente) ao pensamento de Costa-Hübes (2007, p. 327, grifo do autor):

[...] quando se espera que os autores irão explorar a função social do gênero (quem escreveu, para quem, quando, por que, com que intenção, para qual suporte e /ou veículo de circulação), limitam-se apenas a questionar sobre os elementos que compõem o cabeçalho, os elementos que compõem o final da carta, a definir o destinatário como 'vocativo'. Ou seja, trata-se apenas de um olhar para o texto e sua composição interna, desconsiderando o trabalho com o gênero.

Corroboramos suas palavras, por entendermos que a abrangência dos gêneros nos livros didáticos ainda se mostram distantes de uma aplicação eficaz. Constatamos que a exploração das possibilidades que se abrem ao estudo dos gêneros precisa ainda de uma atenção mais cuidadosa.

### Considerações finais

O livro didático investigado figura entre os recomendados pelo MEC e se apresenta como inovador e atualizado do ponto de vista teórico-metodológico, conforme as orientações dos PCN. Ainda assim, os resultados obtidos nesse trabalho podem ser considerados como uma indicação de mais cuidado na produção do LD.

No cotejo entre as informações contidas no *Manual do Professor* e as propostas de produção de texto, não verificamos preocupação por parte do LD em propor uma abordagem de ensino de gêneros que possa ser considerada como mais abrangente ou ampla. Nesse sentido, o que predomina na coleção analisada é o trabalho com os aspectos formais do texto, orientado para uma abordagem do 'gênero textual'. Isto porque, tanto nas instruções do *Manual do Professor*, quanto nas atividades de escrita analisadas, a ênfase no estudo é numa apresentação tangencial dos gêneros discursivos aos alunos. Desse modo, o enfoque recai sobre a estrutura composicional ou a materialidade do texto. Esse tipo de abordagem de gêneros discursivos centrada num "[...] conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção, [e] o uso criativo da comunicação" (BAZERMAN, 2005, p. 31).

Defendemos a necessidade de que as propostas de produção de texto, apresentadas por esse livro, sejam revistas e atualizadas, visto que os gêneros discursivos são apresentados e estudados pelos alunos, de forma parcial e incompleta. É necessário que o LD incorpore às suas orientações e propostas de escrita uma abordagem mais eficiente de gêneros e que os apresente ao aluno em sua totalidade e amplitude, de modo que os aprendizes possam, de fato, apropriar-se deles, tornando-se assim, escritores proficientes de textos.

Desse modo, consideramos que a formação acadêmica insuficiente e a alta carga horária de trabalho dos professores de LP permitem uma hegemonia do LD nas salas de aula. Em outra perspectiva, o aluno formado, a partir das atividades propostas pelo LD, demonstra baixo desempenho de boa parte dos participantes do Enem nas provas de redação. Se é que se pode mensurar a relação entre as ações propostas no LD e os resultados, consideramos que é preciso haver mais atenção por parte dos autores e editores quanto às propostas de produção textual dos LD. Os enunciados precisam ser mais claros e os assuntos devem proporcionar conhecimento atualizado e crítico a fim de levar nossos estudantes a compreenderem melhor o seu universo e ter um posicionamento de valorização das demandas sociais, políticas, culturais, intelectivas, além de desenvolverem uma proficiência na escrita.

Acreditamos que a ampliação da qualidade da produção escrita será gradativamente obtida com uma explicitação acerca dos conceitos e da nomenclatura nos documentos oficiais. Outro aspecto importante é uma observação cuidadosa por parte dos avaliadores do LD para uma recomendação efetiva das obras que buscam um ensino de textos ligados aos gêneros, mas focada no processo de interpretação leitora e da produção escrita independentemente de serem orientadas por uma abordagem de 'gênero textual', de 'gênero discursivo' ou outra.

Há questões teórico-metodológicas pouco claras em certos pontos nos PCN, as quais podem estar contribuindo para o quadro geral de compreensão pouco clara acerca dos gêneros discursivos. Consideramos fundamentais as contribuições de Geraldi e Marcuschi em relação às atuais teorias sobre gêneros, apesar disso o desenvolvimento de atividades didáticas não tem sido bastante eficiente no estudo da relação forma/estrutura intimamente ligada ao conteúdo. Nosso estudo quer uma compreensão mais aprofundada dos gêneros discursivos e pretendemos contribuir para que sua abordagem atinja aspectos relacionados à finalidade ideológico-discursiva do gênero, bem como a sua dimensão social. Isso porque concebemos a linguagem como lugar de interação, lugar de conflito e de confronto ideológico que deve ser estudada e ensinada numa relação interativa.

### Referências

ANTUNES, I. Concepções de língua: ensino e avaliação avaliação e ensino. In: ANTUNES, I. (Ed.). **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009. p. 217-228.



- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades de pessoas. In: BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, Â. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira et al. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Ed.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 37-49.
- BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 7. ed. Campinas: Unicamp, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Relatórios pedagógicos**, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/relatorios-pedagogicos>>. Acesso em: 30 nov. 2012.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1996.
- BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 2011, p. 52 -56. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-medio>>. Acesso em: 30 nov. 2012.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. v. 3.
- COSTA-HÜBES, T. C. Gênero textual, texto e gramática sob qual enfoque no livro didático. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, I., 2007, Florianópolis. **Anais...** Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007. p. 322-336.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org. e Trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-69.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-48.
- GERALDI, J. W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório pedagógico do ENEM**, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/relatorios-pedagogicos>>. Acesso em: 25 jul. 2012.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. p. 19-40.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indurski. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.
- RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n. 2, p. 415-440, 2004.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.
- ROJO, R. B. **Livro didático de língua portuguesa**: letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- ROJO, R. B. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

*Received on June 18, 2013.*

*Accepted on June 4, 2014.*

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.