

GÊNEROS TEXTUAIS E LIVRO DIDÁTICO: DA TEORIA À PRÁTICA

Eliana Merlin Deganutti de Barros*

Elvira Lopes Nascimento**

Resumo: O objetivo do artigo em pauta é investigar um quadro significativo da transposição didática da teoria dos gêneros textuais, a partir da análise de um capítulo do livro “Português: linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004), cujo objeto de trabalho é o gênero “crítica”. Os critérios de análise foram estabelecidos a partir da leitura do manual do professor que acompanha o livro didático, e, nele, os autores explicitam que as atividades propostas para os capítulos de “produção textual” são embasadas na teoria de gêneros bakhtiniana. Para apreender o tratamento didático que os autores dão à produção textual – considerando que o capítulo em análise constitui um conjunto de atividades centrado em um gênero textual –, fundamentamos a análise na abordagem teórica do interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 2003) e nas pesquisas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre seqüências didáticas centradas em gêneros textuais.

Palavras-chave: gênero textual; livro didático; seqüência didática; crítica.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a noção de gênero (textual ou discursivo) vem sendo discutida pelos estudiosos da área de ensino de línguas. Tal conceito tem ajudado vários pesquisadores (de correntes teóricas diversas) a compreender as interações sociais nas múltiplas esferas em que agem pela linguagem. Assim, o conceito de gênero, tradicionalmente abordado pela Literatura e Retórica, passa a assumir, principalmente com base nos estudos de Mikhail Bakhtin, um elo entre o uso da língua na sua forma “natural”, ou seja, inserida num contexto sócio-histórico, onde se confrontam as construções econômicas, semióticas e culturais produzidas ao longo da história da humanidade e as práticas de linguagem escolarizadas, confinadas às quatro paredes da sala de aula.

As discussões se tornam mais explícitas, pelo menos aqui no Brasil, a partir da publicação dos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: <edeganutti@hotmail.com>.

** Professora da Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Linguística. E-mail: <elopes@sercomtel.com.br>.

(BRASIL, 1998), dos PCNEM (BRASIL, 1999)¹ e dos PCN+ (BRASIL, 2002), já que os documentos em pauta passaram a adotar o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto mediador do processo de ensino-aprendizagem. Mesmo com os vários “problemas” que as publicações em foco apresentam, principalmente os destinados ao Ensino Médio (ROJO; MOITA LOPES, 2004), com certeza, eles motivaram muitas reflexões e, conseqüentemente, incentivaram novos estudos na área do ensino de línguas, principalmente no que diz respeito ao “como” levar esses “novos” objetos² de ensino para sala de aula.

Quando pensamos neste “como”, não há como ignorarmos o papel que os livros didáticos (LDs) desempenham nessa árdua tarefa de transposição didática das “novas” teorias de ensino. É de compreensão geral que, na maioria das vezes, o LD é o único instrumento de trabalho do professor, ou seja, “uma ferramenta semiótica que realiza a mediação entre aspectos do conhecimento sobre a linguagem e a língua, de um lado, e o professor e os alunos, de outro” (BRÄKLING, 2003, p. 212).

Pensando dessa forma, a solução desse “como” parece estar nas mãos dos autores dos LDs. E é nesse sentido que aqui destacamos o importante papel que parece desempenhar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, mais recentemente, o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM), responsáveis por avaliar e distribuir LDs para as escolas públicas brasileiras. Embora esses programas necessitem de uma revisão em seus critérios de análise (BRÄKLING, 2003), não temos como negar a influência que eles vêm exercendo na “evolução” dos nossos LDs, ou, pelo menos, na busca destes por uma adaptação

¹ Os PCNEM (BRASIL, 1999) não são tão explícitos quanto à introdução do gênero nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo Rojo e Moita Lopes (2004), um dos grandes problemas deste documento é seu “grau de generalidade e de hermetismo em relação ao destinatário”, ou seja, os professores; razão principal da publicação dos PCN+ (BRASIL, 2002).

² Quando falamos “novos” não queremos dizer que os gêneros não existiam antes, foram criados para serem objeto de ensino, pelo contrário, sabemos, por Bakhtin (1992), que só nos comunicamos (hoje e sempre) por meio de gêneros. Entretanto, quando transposto para a sala de aula, este instrumento da comunicação humana é, quase sempre, desprovido de sua “essência”, ou seja, das implicações da situação sócio-histórica que o engendrou. Por exemplo, não é de hoje que os professores pedem aos alunos que escrevam “cartas pessoais” nas aulas de redação, porém, será que esses alunos sabem que a representação que eles fazem de si próprios, de seu interlocutor vai afetar o modo como escrevem, ou que deveriam escrever uma carta? Será que conseguem entender o porquê de a carta escrita por seus pais ou seus avós ser diferente da carta escrita hoje? Ou será que não escrevemos mais carta nos dias de hoje? Ou seja, não há como trabalhar na escola com uma definição de gênero apenas como um conjunto de traços textuais, pois isso “ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos” (BAZERMAN, 2005, p. 31).

às novas concepções de língua e ensino (concepções estas que acabam norteando os critérios de avaliação de tais programas).

Cabe aqui destacar a contribuição de vários projetos de pesquisa de universidades brasileiras no tocante à elaboração de *modelos didáticos*³ de gêneros e sua transposição para a sala de aula. Temos, como exemplo, o projeto de pesquisa “Gêneros Textuais no Ensino Médio: modelos didáticos para uma abordagem no ensino de língua materna”, desenvolvido na UEL, do qual somos integrantes e que tem como suporte teórico-metodológico fundamental o interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 2003, 2006a, 2006b), abordagem psicossociológica que toma como unidade privilegiada de análise as ações verbais e não-verbais (MACHADO, 2005) com a perspectiva de intervenção na educação – ensino/aprendizagem e formação do professor.

A partir das reflexões acima, nos propomos, no presente estudo, a investigar como a noção de gêneros textuais está sendo abordada pelo LD, tomando, para tanto, o livro *Português: linguagens – Literatura, Produção de Texto, Gramática* – (CEREJA; MAGALHÃES, 2004) como objeto de pesquisa, já que traz em seu “manual do professor” a teoria dos gêneros, e afirma serem estes a ferramenta mediadora de ensino da produção textual de toda a sua coleção. Também é importante destacar o fato de seus autores serem bem conceituados na área e suas publicações sempre citadas em pesquisas científicas sobre materiais didáticos. Ou seja, nosso objetivo aqui não é uma investigação exaustiva em relação a esse ou outros LDs em circulação com o intuito de se chegar a um quadro geral da relação livro didático/gênero, mas, por meio de um exemplar significativo, mostrar um importante “recorte” da questão.

Para tanto, estabelecemos como foco de nossas análises o “capítulo 45” – “produção de texto” – do volume II, que tem como objetivo o trabalho com o gênero “crítica”⁴. A escolha se deve ao fato de este gênero textual ser também objeto de nossos estudos no projeto de pesquisa já mencionado e alvo de alguns de nossos trabalhos (BARROS; NASCIMENTO, 2005a; 2005b). Embora nossa análise se concentre em apenas um capítulo da produção textual, ela pode ser

³ Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 81), “Num modelo didático, trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas”.

⁴ Analisamos somente as seções “Trabalhando o gênero” e “Produzindo a crítica”, pois “Escrevendo com adequação: o discurso citado em textos jornalísticos”, embora pertença ao mesmo capítulo, não está articulada ao trabalho com o gênero “crítica”.

generalizada aos demais, pois o LD segue uma única linha teórico-metodológica em toda sua coleção.

Para apresentação de nossas reflexões, trazemos, primeiramente, toda a fundamentação teórica pertinente ao trabalho. Em seguida, damos um panorama sobre o LD em análise e sobre o seu “manual do professor” (somente o que se refere à produção textual), inserindo, quando necessário, algumas informações do PNLEM/2006 (BRASIL, 2004). Posteriormente, apresentamos resultados de análises da abordagem feita ao gênero “crítica” no capítulo 45 do LD: primeiras impressões (análise geral, a partir dos nossos estudos sobre o gênero) e análise à luz dos pressupostos teóricos citados no manual do professor. Para concluir, apresentamos uma *seqüência didática* com o gênero “crítica de cinema”, elaborada segundo o postulado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)⁵, como uma possibilidade mais “aberta” de trabalho com o gênero.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

A fundamentação teórica se divide em três momentos. O primeiro se destina a trazer uma reflexão sobre a visão bakhtiniana dos gêneros do discurso, já que é principalmente com base nela que os autores do LD em pauta declaram (no manual do professor) desenvolver o trabalho dos capítulos de produção textual, e, dessa forma, será ela também uma das nossas ferramentas analíticas. O segundo momento traz um breve panorama do interacionismo sócio-discursivo (ISD), pois é ele que, em vários momentos, servirá de apoio às nossas asserções, já que fornece um instrumental teórico-metodológico que auxilia o analista a atingir aspectos que se inter-relacionam e as implicações dessas relações para a caracterização de um gênero.

É verdade que Bakhtin é um dos autores-chave que formam o quadro epistemológico do ISD, e Bronckart faz referência explícita a essa dialogia quando propõe um sistema de equivalências terminológicas ressaltando que o faz sem deixar “de aderir totalmente à concepção de conjunto de Bakhtin” (BRONCKART, 2003, p. 143), embora contestando a visão de “uma relação de dependência quase mecânica entre formas de atividades e gêneros do discurso” na teoria

⁵ Achamos interessante deixar como contribuição uma seqüência didática (BARROS; SAITO, 2005), assim como postulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), já que, no manual do professor, por várias vezes, Cereja e Magalhães usam tal terminologia, porém não a explicitam.

bakhtiniana (ver nota 2). Entretanto, sob o ponto de vista mais aplicado, sobretudo em didática de línguas, o ISD consegue desenvolver um quadro geral de análise mais sistematizado que atende, tanto as formas e tipos de interação de linguagem e as condições concretas de sua realização, quanto os elementos da heterogeneidade textual que constituem a *arquitetura interna* dos textos.

Finalmente, é apresentado um esboço do que seria o procedimento *seqüência didática*, assim como pensada pelos pesquisadores da *vertente mais didática* do ISD, pois é nele que está baseada nossa contribuição final em termos de transposição didática.

2.1 Gêneros: pressupostos bakhtinianos

Embora a presença de uma noção mais geral de gêneros encontre-se em muitos dos trabalhos do Círculo de Bakhtin, é em “Os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1992) que as atenções convergem mais especificamente para este “problema”. Em outros textos do Círculo, os gêneros receberam outras denominações, como, por exemplo, “tipos de interação verbal”, “formas de um todo”, “formas de discurso social”, porém, é no texto em questão que Bakhtin introduz o termo “gêneros do discurso” e o define como “*tipos relativamente estáveis* de enunciado” (1992, p. 279). Tal estudo permite compreender os enunciados como fenômenos sociais concretos e únicos, constituídos historicamente nas atividades humanas, caracterizados por um “esqueleto” mais ou menos estável, porém, suscetível a determinadas modificações/adaptações.

Percebe-se, assim, que o conceito bakhtiniano enfatiza a “relativa” estabilização dos gêneros, ou seja, o seu caráter de processo (e não de produto), já que ao mesmo tempo em que estes se constituem como forças “reguladoras” do ato de linguagem, também se renovam a cada situação de interação. Assim, cada enunciado visto em sua individualidade contribui não só para a existência, como também para a continuidade/renovação dos gêneros. Segundo Bakhtin, cada esfera da atividade humana (esfera cotidiana, do trabalho, científica, jornalística etc.) “comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (1992, p. 279). Desse modo, podemos dizer que o gênero só existe relacionado à sociedade que o utiliza. O que o constitui é muito mais sua ligação com uma situação social de interação do que, propriamente, suas propriedades formais. Por exemplo, uma resenha acadêmica e uma resenha

publicada em jornais e/ou revistas de grande circulação, embora reservem traços formais comuns, jamais podem ser confundidas, ou seja, são gêneros distintos, pois estão condicionados às “normas” socioideológicas das esferas que os engendraram.

Segundo Bakhtin (1992), os gêneros não só “regulam”, organizam, como também significam toda interação humana, são eles que orientam todo ato de linguagem. Para o falante, os gêneros constituem-se como parâmetros sociais para a construção de seus enunciados (quem sou eu que falo, quem é meu interlocutor, qual o propósito da minha fala, etc.). Para o interlocutor, os gêneros funcionam como um certo horizonte de significação, pois dão “pistas” de como se processará a interação:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1992, p. 302)

Dessa forma, indissociável da interação social e disponível em um *repertório*, o domínio de um gênero permite ao falante estabelecer quadros de sentidos e comportamentos nas diferentes situações de comunicação com as quais se depara. Conhecer determinado gênero significa, pois, ser capaz de prever certas “coerções” que o condicionam, como, por exemplo, sua estrutura de composição ou suas regras de conduta, ou seja, o que é ou não adequado àquela determinada prática de linguagem. Assim, quanto mais competente (no sentido de dominar um gênero) for o indivíduo, mais proficiente ele será nos seus atos de linguagem e nas suas práticas sociais.

Segundo Bakhtin, os gêneros do discurso apresentam três dimensões “que se fundem indissolúvelmente no *todo* do enunciado: *o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional*; estes elementos são “marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (1992, p. 279). O conteúdo temático pode ser compreendido como o assunto/objeto de que o enunciado vai tratar; conteúdo ideologicamente afetado que se torna dizível por meio dos gêneros. Já a construção composicional se refere aos elementos das estruturas textuais/discursivas/semióticas que compõem um texto pertencente a um gênero. Por fim, o estilo remete a questões individuais e genéricas de seleção: vocabulário, estruturas

frasais, preferências gramaticais, etc. Embora se perceba individualmente esses elementos, eles não funcionam de forma autônoma, um está intrinsecamente ligado ao outro, dependente do outro, num processo dialógico-discursivo.

Pensando na interação e na linguagem da interação como fenômenos complexos que envolvem múltiplos fatores em múltiplas relações, não há como pensar em tema, estilo e construção composicional sem pensar no extralingüístico, ou seja, nos parâmetros do contexto que envolvem a produção e recepção dos enunciados. Segundo Bakhtin/Volochinov (1986, p. 113), “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”, ou seja, o gênero e suas especificidades. A situação dá forma ao enunciado, obrigando-o a dizer isso e não aquilo, a se inscrever de uma maneira e não de outra. A enunciação é produto da interação, e interação pressupõe, no mínimo, a participação de dois indivíduos “socialmente organizados”, assim, “mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986, p. 112). Nesse sentido, são elementos essenciais da *situação social mais imediata* os parceiros da interlocução: o locutor e seu interlocutor; e são as implicações dessa parceria situada em um dado momento sócio-histórico e acrescida da *apreciação valorativa* do locutor que determinam muitos dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do enunciado.

Embora explorado apenas nos estudos sobre o romance, o conceito bakhtiniano de *cronotopos* articula bem com o exposto acima. Segundo o autor, “qualquer intervenção na esfera dos significados só se realiza através da porta dos cronotopos” (BAKHTIN, 1993, p. 362). Podemos dizer que cada gênero está inscrito em um determinado cronotopo, ou seja, em uma determinada situação espacial e temporal (momento sócio-histórico, esfera social, suporte material, etc.) e em uma interação que reflete representações do “eu” e do “outro” do discurso. Cada situação de enunciação é, então, única, não se repete, e seus sentidos estão, assim, condicionados a um contexto específico de comunicação. Contexto este repleto de ideologias, absorvidas pela palavra e veiculadas pelo gênero. Daí dizer que não há palavra neutra, oca de sentidos, e sim, somente palavra e/ou *signo ideológico* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986).

2.2 O interacionismo sócio-discursivo (ISD)

Mais que uma ciência lingüística, psicológica ou sociológica, o ISD pretende ser uma *corrente da ciência do humano*, cuja problemática central está no desvendamento das atividades languageiras:

[...] as práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas. (BRONCKART, 2006a, p. 8)

Ainda segundo o autor, textos são “todas as produções de linguagem situadas, que são construídas, de um lado, mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada, de outro, levando em conta modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa mesma língua” (BRONCKART, 2006a, p. 11). Assim, toda elaboração de um texto implica, necessariamente, escolhas relacionadas à seleção de mecanismos lingüístico-discursivos e, conseqüentemente, de modalidades de realização, a saber, os *gêneros textuais*, que nada mais são que *construtos históricos* disponíveis em um *arquitexto*. Todo texto é fruto de uma ação de linguagem, ou seja, é seu correspondente verbal ou semiótico; da mesma forma, todo texto só é concretizado por meio do empréstimo de um gênero, daí poder dizer que todo texto pertence sempre a um determinado gênero. Entretanto,

[...] todo texto empírico também procede de uma adaptação do gênero-modelo aos valores atribuídos pelo agente à sua situação de ação e, daí, além de apresentar as características comuns ao gênero, também apresenta propriedades singulares, que definem seu *estilo* particular. [...] Por isso, a produção de cada novo texto empírico contribui para a *transformação histórica* permanente das representações sociais referentes não só aos gêneros de textos, mas também à língua e às relações de pertinência entre textos e situações de ação. (BRONCKART, 2003, p. 108)

Assim, na medida em que objetiva investigar os efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano, o ISD adota uma concepção de organização dessas práticas materializadas em textos, ou seja, elabora “modelos” de análise: de um lado, um modelo das condições de produção do texto (dois planos: mundo físico e mundo sócio-subjetivo) e, do outro, um modelo da sua

arquitetura interna⁶, esta dividida em três níveis: 1) *infra-estrutura textual*, que compreende o *plano geral do texto*, os *tipos de discurso*⁷, *tipos de seqüências*⁸; 2) os *mecanismos de textualização* (conexão, coesão nominal e coesão verbal), que conferem coerência temática ao texto; e 3) os *mecanismos enunciativos* (distribuição das vozes e explicitação das modalizações), responsáveis pela coerência interativa.

A metodologia de análise interacionista sociodiscursiva aliada ao dispositivo *seqüência didática* na forma como é concebida pela vertente “mais didática” do ISD, assume especial importância para a metodologia do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que oferece princípios que possibilitam estabelecer referências para orientar os professores na construção dos objetos de ensino, visando o desenvolvimento de *capacidades* que permitem, aos nossos alunos, agir com eficácia e de forma consciente na interação com os outros, com o conhecimento e com o contexto em que se inserem.

2.3 O procedimento seqüência didática

Os gêneros podem ser considerados, como vimos em Bakhtin (1992), instrumentos que possibilitam a comunicação humana. Schneuwly (2004) amplia esta metáfora, e diz que os gêneros são, na verdade, *megainstrumentos* com uma “configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo lingüísticos, mas também paralingüísticos)” (p. 28) que nos permitem agir de forma eficaz nas mais variadas situações de comunicação. Não só do ponto de vista do uso, mas também na perspectiva do ensino-aprendizagem, o gênero pode (e deve) ser considerado um *megainstrumento* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Mas, a pergunta que muitos educadores se fazem é como transpor esse *megainstrumento* para a sala de aula. Schneuwly e Dolz admitem que “o gênero trabalhado na sala de aula é sempre uma variação do gênero de referência” (2004, p. 81), pois ele é sempre produzido em um contexto fictício⁹, com

⁶ Na arquitetura interna do texto, Bronckart (2003) expande as categorias bakhtinianas de conteúdo temático, construção composicional e estilo.

⁷ Os quatro tipos de discurso, segundo Bronckart (2003, p. 137-216): discurso teórico (expor autônomo), discurso interativo (expor implicado); narração (narrar autônomo), relato interativo (narrar implicado).

⁸ Seqüência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e outras formas de planificação (cf. BRONCKART, 2003, p. 217-248).

⁹ Por mais que a escola tente desenvolver um trabalho com um determinado gênero se aproximando o máximo da sua realidade comunicacional, este será, na melhor das hipóteses, parcialmente fictício, já que a finalidade será sempre o ensino-aprendizagem.

finalidades voltadas para a aprendizagem/aprimoramento dos aprendizes. Dessa forma, o que a escola precisa abordar é, justamente esta variação entre os dois pólos: as práticas de linguagem reais e as práticas de linguagem produzidas no contexto escolar; de forma, sempre, a tentar uma maior aproximação entre ambas.

É nesse sentido que os pesquisadores do Grupo de Genebra propõem o que eles denominam *seqüência didática*. Para tais estudiosos, toda prática de linguagem pode e deve ser ensinada de forma sistemática. A *seqüência didática*, a saber, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 97), tem por finalidade colocar os alunos frente a práticas de linguagem sócio-historicamente construídas e lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), essa reconstrução só é possível graças à combinação de três fatores: as práticas de linguagem (materializadas em gêneros textuais) que são objeto de ensino-aprendizagem; as capacidades de linguagem dos alunos; e as estratégias de ensino desenvolvidas pela *seqüência didática*.

As *práticas de linguagem* (materializadas em gêneros textuais) “constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Já o conceito de *capacidades de linguagem* (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) relaciona-se às aptidões necessárias ao aprendiz para que ele produza um certo gênero numa dada situação de interação. Divide-se em: capacidades de ação (o aluno deve adaptar sua produção ao contexto imediato); capacidades discursivas (o aluno tem que mobilizar certos “modelos” discursivos); e capacidades lingüístico-discursivas (o aluno precisa dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas que perpassam sua produção). Quanto às *estratégias de ensino*, estas se destinam a buscar maneiras de intervenção no contexto de ensino-aprendizagem que levem o aluno à maestria de gêneros textuais em particular, e conseqüentemente, das diversas situações de comunicação que lhes correspondem. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 53), “trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir”.

O procedimento *seqüência didática* comporta quatro etapas: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final (conferir síntese do procedimento no quadro 1).

O PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
1ª) Apresentação da situação	<p>1) O aluno deve ser exposto ao <i>projeto coletivo de produção de um gênero</i> (qual é o gênero, a quem se dirige a produção, qual o suporte material da produção, quem são os participantes, etc.).</p> <p>2) O aluno tem que conhecer o conteúdo com que vai trabalhar e saber da sua importância.</p>
2ª) A primeira produção	<p>1) A produção inicial pode ser simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício.</p> <p>2) Avaliação formativa: define os pontos em que o professor precisa intervir melhor, permite ao professor adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos, determina o percurso que o aluno tem ainda a percorrer.</p>
3ª) Os módulos	<p>Trata-se de trabalhar os problemas.</p> <p>1) Trabalhar problemas de níveis diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) representação da situação de comunicação (<i>contexto de produção</i>); b) elaboração dos conteúdos (<i>conteúdo temático</i>); c) planejamento do texto (<i>construção composicional</i>); d) realização do texto (<i>estilo</i>). <p>2) Variar as atividades e exercícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) atividades de observação e de análise de textos, b) tarefas simplificadas de produção de textos; c) elaboração de uma linguagem comum. <p>3) Capitalizar as aquisições (<i>lista de constatações</i>)</p>
4ª) A produção final	<p>1) Possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.</p> <p>2) Permite ao professor realizar uma avaliação somativa.</p>

Quadro 1 - O procedimento seqüência didática – elaborado com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95-128).

3 UMA VISÃO GERAL DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2004) apresenta-se como uma das opções do *Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio PNLEM/2006* (BRASIL, 2004), programa este implantado em 2004, e que prevê a distribuição de livros didáticos de Português e Matemática para os alunos do Ensino Médio público de todo o país, com exceção dos estados de Minas Gerais e Paraná¹⁰, que desenvolvem programas próprios.

¹⁰ O programa do livro didático para o Ensino Médio do Paraná não possibilita a livre escolha dos materiais didáticos pelo professor; a Secretaria Estadual de Ensino faz a seleção de um livro e o envia às escolas públicas.

O volume II (alvo de nossas análises) se divide em quatro unidades, nomeadas com base no conteúdo de Literatura, comportando de doze a quatorze capítulos cada, estes, classificados em três grupos: “Literatura”; “Língua: uso e reflexão” (conhecimentos lingüísticos) e “Produção de texto” (leitura e produção de textos). Cada unidade é finalizada com questões de vestibulares/ENEM e com a seção “Intervalo” – que traz sugestões de projetos na área de literatura.

Cada capítulo sobre produção de texto aborda um gênero ou um tipo textual e, em geral, divide-se em três seções: “Trabalhando o gênero”, na qual o aluno tem contato com um exemplar de determinado gênero ou tipo de texto, por meio da leitura e da interpretação textual; “Produzindo”, na qual o aluno é convidado a escrever de acordo com o gênero ou o tipo em questão; “Escrevendo com adequação/expressividade”, que apresenta trabalhos com elementos discursivos/textuais. Como o objetivo do presente trabalho não é analisar o livro em si, mas sim um determinado capítulo destinado à produção textual, não sentimos a necessidade de uma avaliação da sua organização geral.

3.1 O manual do professor: abordagem teórica dos gêneros textuais

Primeiramente, cabe aqui um elogio ao trabalho de Cereja e Magalhães quanto à elaboração do Manual do Professor, que funciona, efetivamente, como um apoio ao uso do livro do aluno e um suporte teórico-metodológico de grande importância para o professor do ensino médio. O manual se encontra no final do livro destinado aos docentes, e se estrutura, basicamente, em três vertentes: metodologia, estrutura da obra e sugestões de estratégias.

Em *Metodologia/Produção de texto*, os autores apresentam, em linguagem acessível, a noção de gêneros textuais que fundamenta o trabalho com a “produção de texto”, trazendo conceitos e discussões de autores como Bakhtin, Bronckart, Schneuwly, Dolz. Afirmam que a perspectiva para o ensino-aprendizagem da produção de texto está centrada nos gêneros (textuais ou discursivos¹¹), mas que também não deixam de lado alguns aspectos relacionados à tipologia textual (descrição, narração e dissertação), que podem ser incorporados ao trabalho com os mais diversos gêneros. Entretanto, Cereja e Magalhães não especificam o(s) autor(es) que lhes serve(m) de apoio para o trabalho com os “tipos”.

¹¹ Cereja e Magalhães, assim como nós, parecem não ver diferença entre as terminologias. Contudo, por nosso trabalho se ancorar nas pesquisas do Grupo de Genebra, usaremos aqui “gêneros textuais”.

¹² Cereja e Magalhães apresentam: “Por exemplo: Quais são os gêneros narrativos? Em que gêneros a descrição – tratada aqui como recurso ou técnica – é utilizada? Qual a diferença entre dissertar e argumentar? Quais são os gêneros argumentativos?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 7).

Também, pelos exemplos apontados¹², parece que os autores não levam em conta o hibridismo textual, ou seja, o fato de um texto dificilmente ser formado por um único *tipo de discurso* (*discurso interativo, discurso teórico, relato interativo, narração*) e/ou por uma única organização seqüencial (*seqüência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal*), pelo contrário, nele, geralmente, dialogam vários tipos de discurso e seqüências (cf. BRONCKART, 2003).

No tópico “O que são gêneros?” o professor encontra uma exposição teórica sobre a noção de gêneros discursivos (a partir do postulado bakhtiniano), incluindo a problemática dos elementos da situação de comunicação que condicionam o funcionamento de todo ato de linguagem (quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade, qual o suporte). Em seguida, são privilegiadas as pesquisas do Grupo da Universidade de Genebra em tópicos como: “O gênero como ferramenta”; “O gênero a serviço da construção do sujeito e da cidadania”; “Agrupamento de gêneros e progressão curricular”; “Gêneros: a democratização do texto”. Neste momento, Cereja e Magalhães apresentam alguns pontos-chave trabalhados por tais pesquisadores, como: o gênero como *ferramenta* que possibilita exercer uma *ação lingüística* sobre a realidade; contexto de produção; seqüência didática; oficinas de textos. A abordagem teórica apresentada no manual do professor cria um “efeito de ilusão” no que diz respeito à compreensão/apropriação de tais pressupostos teórico-metodológicos, como se bastasse ao professor um simples ato de leitura para que se dê, “de forma eficaz, as relações entre os comportamentos do professor em aula e a aprendizagem dos alunos” (DOYLE, *apud* SAUJAT, 2004, p. 7). Como se essas duas variáveis – o modo de agir do professor e a eficácia desse agir – estivessem na dependência de uma mera leitura de texto teórico, tal como é apresentada no manual, e não em um processo de formação continuada, cujo programa de implantação demandaria muitos esforços.

O manual termina tais discussões com algumas sugestões bibliográficas a respeito do assunto e com a afirmação de que “com o trabalho de produção textual centrado nos gêneros, o ato de escrever é dessacralizado e democratizado: todos os alunos devem aprender a escrever **todos** os tipos de textos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 10). A palavra “todos”, por nós destacada, tem a finalidade de ressaltar a posição do autor, ou seja, de que “todos” os gêneros textuais (“tipos de textos”) devem ser ensinados na escola. Entendemos que esta “proeza” jamais possa ser alcançada, pois os gêneros que permeiam nossa vida em

sociedade são muitos, e estão, a todo o momento, em constante processo de transformação/adaptação, assim, seria impossível querer ser tão abrangente. O que se pode é fazer uma seleção levando-se em conta certos agrupamentos, como o dos pesquisadores do Grupo de Genebra, explicitados no próprio manual do professor.

Em *A estrutura da obra/Produção de texto* os autores destacam o fato de o trabalho de produção textual sempre ser iniciado pela leitura de um exemplar do gênero abordado no capítulo e, em uma tentativa de aplicação das teorias já exploradas, firmam seu procedimento teórico-metodológico, ou seja:

Observando aspectos da estrutura (modo composicional), do tema (conteúdo temático), do estilo (linguagem), do suporte e da situação de interlocução, o aluno é levado a construir indutivamente um modelo teórico do gênero. [...] [posteriormente] o aluno põe em prática o que aprendeu, produzindo um ou dois textos do gênero estudado. Antes de produzir, o aluno recebe um conjunto de orientações sobre como planejar o seu texto, passo a passo. (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 25)

Já no tópico *Sugestões de estratégias/Produção de texto* o manual diz que os professores “podem” pedir, com antecedência, que os alunos levem para a sala de aula exemplares do gênero que será estudado, a fim de explorarem, de forma geral, o que observaram quanto à sua estrutura e ao seu conteúdo. Também sugere que após os alunos responderem às perguntas propostas na seção, o professor confronte as respostas e promova um debate sobre elas. Vale aqui a ressalva de que, a nosso ver, este procedimento deveria aparecer na introdução dos capítulos e não apenas como uma sugestão aos professores, pois entendemos que um único exemplar do gênero não é suficiente para que se atinjam resultados satisfatórios em um trabalho de recepção e produção de gêneros textuais.

3.2 Capítulo “A crítica”: primeiras análises

No “Capítulo 45”, destinado à produção de texto, o LD *Português: linguagens* (volume II) inicia o trabalho com o gênero textual “crítica” com as seguintes informações:

O texto a seguir é uma crítica, tipo de texto que, também conhecido por resenha crítica, tem como finalidade orientar o leitor de um jornal ou revista, estimulando-o ou desestimulando-o a consumir um objeto cultural, isto é, um livro, um filme, uma peça de teatro, um concerto de música clássica, um show de *rock* ou de outro tipo de música, uma exposição de artes plásticas, etc. Leia-o.

Em seguida, coloca uma resenha do filme *Elefante*, publicada na revista *VEJA* em 2004, seguida de sete perguntas de compreensão ligadas tanto ao texto em si, como a suas características genéricas. Na sétima questão temos: “Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as características da crítica?”.

Inicialmente, podemos destacar como ponto positivo do capítulo em pauta a atualidade do texto selecionado e a escolha de um veículo de comunicação de massa conhecido pela maioria dos jovens (embora a revista *VEJA* não seja acessível a todos, principalmente aos estudantes da escola pública, ela ainda continua sendo uma das mais lidas na sua categoria). Também é interessante destacar o fato de o livro proporcionar aos alunos o contato com a construção das características prototípicas do gênero por meio de perguntas de compreensão e não trazê-las já pré-determinadas¹³. Contudo, o boxe ß “avalie sua crítica”, que aparece como apoio à proposta de produção textual, traz sempre o resumo do que o livro espera que o aluno apreenda sobre o gênero. Ou seja, após se acostumar com os procedimentos metodológicos da coleção, o estudante, simplesmente, faz uma cópia das informações do referido boxe para responder à última pergunta proposta. Para ilustrar a análise em curso, transcrevemos abaixo a resposta à questão “7” fornecida pelo livro do professor, bem como o boxe “Avalie sua crítica”, para mostrar como os dois apresentam, em suma, as mesmas informações:

Entendemos que as características da crítica trabalhadas pelo LD nesta atividade de leitura são muito superficiais em se tratando de um gênero tão complexo. Não há um trabalho, por exemplo, com os *tipos de discurso* e *seqüências* que formam a *estrutura composicional* do gênero, e que, por sua

¹³ Este procedimento metodológico é uma constante em todos os capítulos “produção de texto”.

Trata-se de um texto que dá informação sobre um objeto cultural, destacando aspectos positivos e negativos apresentados por ele, com a finalidade de orientar o leitor a consumir ou não o produto. Tem estrutura relativamente livre. Descreve o objetivo e avalia seus aspectos mais significativos. Apresenta verbos predominantemente no presente do indicativo e linguagem na variedade padrão, geralmente impessoal, que varia de acordo com o veículo e o público a que se destina.



AVALIE SUA CRÍTICA

Observe se o texto apresenta uma descrição do objeto cultural em exame; se destaca seus pontos positivos e negativos; se estimula ou desestimula o leitor a conhecer ou consumir o objeto em questão; se os verbos estão predominantemente no presente do indicativo; se a linguagem empregada está adequada ao veículo e ao público a que o texto se destina.

vez, determinam algumas escolhas lingüístico-discursivas (*estilo verbal*) que poderiam ser estudadas no decorrer do capítulo, tais como os *mecanismos de textualização* (a conexão, a coesão verbal e nominal) e os *mecanismos enunciativos* (vozes e modalizações) que, certamente, são decisivos para se compreender o “dizível” do texto (*conteúdo temático*).

Após apresentar as questões de compreensão, o livro traz, logo em seguida, a seção “Produzindo a crítica”, com duas alternativas de produção textual. A primeira pede que o aluno faça uma crítica de algum objeto cultural, e para isso sugere apenas que ele “conheça” primeiramente o objeto, ou seja, se a opção for pela produção da crítica de um filme, que o aluno o assista antes. A segunda proposta é para que se faça uma crítica comparativa entre programas jornalísticos de duas emissoras de TV, e para tanto, o livro apresenta alguns aspectos que devem ser observados¹⁴. Traz, também, algumas instruções gerais para a

¹⁴ Os aspectos que o LD pede que os alunos observem são os seguintes: tempo destinado à economia, política nacional, internacional, esporte, cidades, etc.; notícias ou assuntos de destaque no dia; entrevistas; seqüência dos assuntos abordados; grau de profundidade na abordagem dos assuntos; opinião do jornalista (se ele manifesta ou não sua opinião sobre os assuntos).

elaboração das duas propostas. Entendemos que a segunda opção dá mais subsídios para que o aluno possa se apoiar na hora da produção de seu texto. Entretanto, ela também não sugere um trabalho preliminar no qual os alunos possam se envolver mais com o projeto de produção textual, por exemplo, a discussão coletiva sobre o objeto a ser resenhado: seus temas, implicações da situação de produção (tanto do objeto da resenha quanto do ato de produção textual), objetivo da produção, dúvidas sobre as características do gênero, etc.

Uma outra questão pouco explorada pelo LD é o fato de uma crítica nunca abranger todos os aspectos de um objeto cultural; geralmente, o crítico faz um recorte de seu todo e foca a análise em apenas um de seus pontos (o que não significa que outros aspectos não possam também ser abordados). Por exemplo, uma crítica cinematográfica pode se apoiar na atuação de um ator, no desempenho do diretor, nas técnicas de iluminação utilizadas, no desenvolvimento do tema, na qualidade da adaptação de uma obra literária para o cinema, etc. Como o aluno (e também o professor), muitas vezes, não domina muitas destas características cinematográficas, seria interessante que houvesse um trabalho preliminar de pesquisa para que se explorasse mais o fenômeno “cinema”¹⁵, para que o trabalho com o gênero “crítica” fosse melhor aproveitado. Ou, então, que a proposta fosse para se explorar, sobretudo, o desenvolvimento do tema/enredo pelo roteirista, pois este ponto é bem mais absorvido pelos alunos, já que não demanda tanto conhecimento específico da área cinematográfica. Entendemos, também, que seria preferível o LD trabalhar apenas com uma modalidade da crítica, uma vez que a “crítica de cinema” (modalidade trabalhada na seção de leitura) exige um enfoque específico, pois é um texto que se configura em um contexto de produção determinado, em que na mente do produtor se constituiu “uma base de orientação a partir dos parâmetros objetivos, sócio-subjetivos” (BRONCKART, 2006b, p. 146), assim como do conhecimento que ele tem do *arquitexto* de sua comunidade verbal e do modelo de gênero (no caso, a crítica cinematográfica) aí disponível.

É importante ressaltar, como ponto positivo da coleção didática em foco, o fato de as atividades de leitura e produção de texto estarem trabalhando uma em favor da outra, ou seja, não se trabalha a leitura de um gênero ou tipo textual em um capítulo e a produção textual em outro, como se fossem “matérias” distintas e não eixos que se articulam entre si (posição que defendemos para o ensino de língua portuguesa). Entretanto, ao tentar articular o terceiro eixo dessa

¹⁵ Esse trabalho poderia ser realizado conjuntamente com o professor de Artes, por exemplo.

“engrenagem”, ou seja, a análise lingüística, o livro parece quebrar sua seqüência de trabalho, pois ao invés de buscar, no trabalho com o mesmo gênero textual, pontos lingüísticos/textuais/gramaticais relevantes para um estudo epilingüístico, ele se ancora em outros “tipos de texto” para o desenvolvimento da seção “escrevendo com adequação”, que trabalha, no capítulo em pauta, com o discurso citado a partir da leitura de notícias de jornal.

3.3 O capítulo “A crítica”: reflexão e análise à luz do posicionamento teórico assumido no manual do professor

Após uma análise e descrição geral do LD e uma pequena investigação do trabalho desenvolvido com os gêneros textuais tendo como foco o capítulo destinado à “crítica”, objetivamos, neste tópico, analisar o mesmo objeto, porém, agora, tendo como base os pressupostos teóricos explicitados no manual do professor. Conforme vimos anteriormente, a seção “Trabalhando o gênero” é construída a partir da leitura de um texto representativo do gênero em foco, seguida de perguntas de compreensão. Como, logo em seguida a esta seção, o LD já traz as propostas de produção textual, conclui-se que é por meio das questões de compreensão textual que os alunos devem desenvolver as *capacidades de linguagem* necessárias para que possam produzir o gênero em estudo. Assim sendo, é justamente nessas questões que nossa análise se concentra. Apresentamos um quadro (nº.2) com as sete perguntas propostas pelo LD, tendo como contraponto as três dimensões do gênero (construção composicional, conteúdo temático e estilo) apresentadas por Bakhtin (1992), bem como os elementos do contexto de produção e o suporte – aspectos estes abordados pelo manual do professor.

Trabalhando o gênero “crítica”: “Um elefante na sala de estar” (Veja, 3/3/2004)	
Perguntas do livro didático	
1. Na crítica lida, qual é o objeto cultural em exame?	▪ Conteúdo temático
2. A crítica tem uma <u>estrutura relativamente livre</u> , que varia muito, dependendo do seu <u>autor</u> , do <u>público</u> a que se dirige e do <u>veículo</u> em que é publicada. Apesar disso, apresenta alguns <u>elementos essenciais</u> , como a descrição da obra em exame, sua situação no conjunto das obras do autor, diretor ou músico ou em relação a outros objetos culturais que tratam do mesmo tema, opinião sobre sua qualidade, etc. Na crítica “Um elefante na sala de estar”: a) Em que <u>parágrafo o crítico cita os acontecimentos</u> relacionados ao argumento do filme? b) <u>O filme é situado no conjunto dos filmes do diretor Gus Van Sant?</u> Justifique sua resposta com exemplos do texto. c) <u>Que adjetivo</u> , nesse parágrafo, <u>sintetiza a opinião do crítico</u> sobre o filme <i>Elefante</i> ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construção composicional ▪ Contexto de produção/suporte ▪ Construção composicional ▪ Conteúdo temático ▪ Conteúdo temático ▪ Conteúdo temático
3. Na <u>descrição do objeto</u> , é comum o crítico destacar a qualidade e possíveis defeitos da obra. <u>O filme <i>Elefante</i>, segundo o crítico</u> , não se propõe a demonstrar uma tese ou provocar emoções fortes em relação às personagens. a) De que <u>ponto de vista</u> o filme conta a história? b) <u>Para o espectador, qual é o efeito desse ponto de vista?</u>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construção composicional ▪ Conteúdo temático ▪ Contexto de produção ▪ Contexto de produção
4. <u>Segundo o crítico</u> , a forma de filmar escolhida pelo diretor revela o que parece estar no centro da crítica e das preocupações de Gus Van Sant: “a auto-absorção dos jovens – por arrogância, narcisismo, tristeza, ou simples alheamento”. a) <u>O que o crítico quis dizer</u> com a expressão “auto-absorção”? b) <u>Segundo o crítico</u> , o que seria o elefante?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conteúdo temático ▪ Conteúdo temático ▪ Conteúdo temático
5. Observe a linguagem do texto. a) Que <u>variedade lingüística</u> foi empregada? b) Em que <u>tempo estão as formas verbais</u> , predominantemente? c) O texto de uma crítica expressa a opinião do crítico que avalia o objeto cultural e pode estar numa <u>linguagem mais pessoal</u> – o que ocorre quando o autor se coloca no texto de forma explícita, empregando expressões como <i>Na minha opinião, Eu acho que, Eu penso que</i> , etc. – <u>ou numa linguagem objetiva e direta</u> , tendendo à impessoalidade. A <u>linguagem da crítica</u> em estudo é pessoal ou tende à impessoalidade?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estilo ▪ Estilo ▪ Estilo ▪ Estilo
6. <u>A finalidade de uma crítica</u> é avaliar um objeto cultural e orientar a escolha do leitor, estimulando-o a consumir ou não esse objeto. Pelos argumentos apresentados em “Um elefante na sala de estar”, você iria ver o filme criticado? Por quê?	▪ Contexto de produção
7. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são <u>as características da crítica</u> ?	▪ Síntese de todos os aspectos

Quadro 2 - Análise das perguntas de compreensão a partir dos pressupostos teóricos assumidos no manual do professor.

O quadro 2 não pretende ser um mero parâmetro quantitativo, uma vez que, como já dissemos anteriormente, não há como desassociar precisamente os três elementos que dimensionam um gênero, como também não se pode tomar esses elementos por si sós sem partir dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa. Nessa perspectiva, essa primeira análise baseia-se no argumento mais forte da pergunta, o que não quer dizer que os aspectos não se acumulem, se mesclêm. Por exemplo, quando, na pergunta “5”, o LD diz que a crítica pode aparecer em uma linguagem mais pessoal ou mais objetiva, embora o elemento mais gritante seja o “estilo”, não podemos esquecer que para o agente produtor escolher uma certa posição enunciativa, representações do contexto de produção foram acionadas: qual é a imagem que ele faz de si mesmo (tem legitimidade, por exemplo, para dizer *eu acho que*); qual a representação que faz de seu interlocutor (será que o leitor aceitaria, por exemplo, se ele se posicionasse explicitamente numa passagem valorativa de cunho negativo); será que as coerções do suporte ou do momento sócio-histórico da enunciação permitiriam uma linguagem mais pessoal. Da mesma forma, este “estilo” está articulado à construção composicional. Por exemplo, segundo Bronckart (2003), caso o agente se posicione explicitamente (primeira pessoa gramatical) a crítica (mundo do expor) pode se configurar como um *discurso interativo* (implicação de elementos da situação de produção), caso opte pela não implicação de elementos da situação pode ser analisado à luz do *discurso teórico*. Ou seja, podemos falar que, nesse caso, a construção composicional depende do estilo e ambos estão diretamente ligados ao contexto de produção da ação de linguagem. Após colocar tais ressalvas, vamos à análise do quadro.

Primeiramente, observa-se que as questões, normalmente, têm uma parte inicial na qual são apresentadas várias informações que dão suporte à pergunta propriamente dita (parte em que é solicitada uma resposta do aluno). Verificamos que, tanto na primeira como na segunda parte da questão, são explorados os três elementos bakhtinianos que constituem um gênero (tema, estilo e construção composicional).

No que se refere ao conteúdo temático, percebemos que tal aspecto é bastante explorado, sobretudo na segunda fase da questão. Por exemplo, na pergunta “2” o LD dá informações relativas à construção composicional, contexto de produção, suporte, e ao direcionar-se ao aluno, acaba por exigir apenas uma compreensão de pontos temáticos. Em geral, parece que as perguntas estão mais

voltadas para a compreensão dos significados, do “dizível” do texto apresentado para leitura (“Um elefante na sala de aula”) do que propriamente para o entendimento do que seja a “crítica” como um gênero e tudo o que isso implica.

O estilo do gênero é abordado, basicamente, na questão “5” por meio de três pontos: a variedade lingüística, o tempo verbal, e o tipo de linguagem (“objetiva” ou “subjetiva”). O que notamos é que tais enfoques são trabalhados isoladamente sem que se faça uma relação com os outros elementos implicados na noção do gênero, deixando de oferecer, assim, a possibilidade de uma compreensão crítica a respeito do contexto social de uso, da *ação social* que configura e que certamente envolve *questões de acesso e de poder* (MEURER, 2000). Por exemplo, pergunta-se apenas qual a variedade lingüística utilizada no texto, mas não se entra na questão do porquê de tal escolha, ou seja, quais as coerções exercidas pelo contexto que levaram o agente produtor a utilizar uma determinada variedade e não outra. Pede-se que o aluno identifique a forma verbal predominante, mas não se estabelece uma relação, por exemplo, com a estrutura composicional do texto. Para Bronckart (2003), o tempo verbal é uma das características observáveis nos *tipos de discurso* (*discurso teórico, interativo, narração* ou *relato interativo*) – os mecanismos da coesão verbal são um dos responsáveis pelo estabelecimento da coerência temática do texto. Na referida pergunta, o LD também passa a informação de que a crítica pode ser escrita em uma linguagem mais pessoal ou mais objetiva, mas não são questionadas as implicações deste fato para a construção do sentido do texto, ou seja, qual a diferença entre as duas possibilidades, como o leitor interpreta tais escolhas.

Embora na questão “2” o LD deixe claro que a crítica tem uma “estrutura relativamente livre” (construção composicional), que varia dependendo do autor, público e veículo de divulgação (contexto de produção), o fato de o livro apresentar apenas um exemplar do gênero pode levar o aluno a assimilar apenas a estrutura do texto tomado como exemplo, desprezando a heterogeneidade composicional própria do gênero. Como podemos observar, na pergunta em pauta, os autores conseguem fazer uma relação entre a estrutura composicional e o contexto de produção, embora isso aconteça apenas na primeira parte, quando é o LD que se posiciona, ou seja, não é o aluno quem estabelece essas relações no texto, é o LD que as sugere.

Na pergunta “6” é abordada a finalidade da crítica (contexto de produção), porém, da mesma forma que no caso anterior, não é o aluno quem a identifica, ela

já vem pré-estabelecida pelos autores, cabendo a ele apenas aceitá-la. É o que Grigoletto (1999) chama de “discurso de verdade”. Em nossa opinião, na pergunta em tela, também, caberia um elo entre o objetivo do gênero – estimular o leitor a consumir ou não um objeto cultural – e sua estrutura composicional – *seqüência argumentativa* (cf. BRONCKART, 2003, p. 225-228) – pois para tentar convencer seu interlocutor, o sujeito-crítico estabelece uma *tese*, e lança mão de *argumentos* (talvez *contra-argumentos*) que possam sustentá-la. Assim, seria interessante pedir aos alunos que identificassem essas fases no texto, para depois, então, perguntar “você iria ver o filme criticado? Por quê?”, pois, assim, eles teriam mais segurança para responder tais questões.

4 SÍNTESE DAS ANÁLISES E CONTRIBUIÇÃO

- a) O manual do professor é um ótimo instrumento de mediação entre teoria e prática, por trazer os pressupostos teóricos que embasam o trabalho apresentado no LD de forma clara; também é um suplemento importante para o exercício diário do professor, pois apresenta muitas sugestões de ampliação das atividades.
- b) Entretanto, algumas sugestões deveriam se tornar prática metodológica obrigatória, por exemplo: “pedir, com antecedência, que os alunos tragam para a aula textos do gênero que será estudado” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 28); isso possibilitaria que os alunos tivessem contato com o gênero na forma natural em que circula na sociedade e em diferentes suportes: jornais, revistas, internet, etc.
- c) A articulação entre a leitura e a produção de texto favorece a assimilação das características prototípicas do gênero, porém o LD perde a chance de estender este trabalho (mesmo gênero) a alguns pontos da análise lingüística (articulação entre os três eixos do ensino de língua portuguesa). E sabemos que aí reside um grande desafio para o professor de línguas.
- d) O LD propõe levar o aluno a “construir indutivamente um modelo teórico do gênero” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 25) por meio das questões de compreensão (leitura). Entretanto, tais questões já trazem (na sua estrutura) muitas das informações que os alunos poderiam estar “induzindo” no texto. Assim também, as características do gênero

que os alunos deveriam construir pela leitura são apresentadas explicitamente no box “avalie seu gênero”, o que fragiliza a metodologia proposta.

e) O LD, em seu Manual do professor, se propõe a abordar os gêneros a partir das três dimensões “essenciais” da vertente bakhtiniana e dos elementos do contexto de produção. Realmente, estes são os pontos trabalhados nas seções “Trabalhando o gênero” e “Produzindo o gênero”, porém, o que se observa é que eles são explorados muito superficialmente e, na maioria das vezes, de forma não articulada, deixando a desejar no que diz respeito às nossas expectativas em relação ao trabalho didático segundo o *método sociológico de análise do enunciado* que é apresentado por Bakhtin/Volochinov (1986).

f) As propostas de produção textual, embora bem formuladas e com ótimas instruções, a nosso ver, necessitariam apresentar sugestões que possibilitassem um trabalho prévio, realizado coletivamente, com esses e outros aspectos do gênero a se produzir.

Pelo fato de no manual do professor os autores do LD usarem, algumas vezes, a expressão “seqüência didática”, justamente no mesmo tópico em que expõem os pressupostos teóricos dos pesquisadores do Grupo de Genebra, esta expressão acaba sendo equiparada, indevidamente, àquela proposta por tais pesquisadores. Na verdade, o que o LD denomina “seqüência didática” parece ser o trabalho desenvolvido com os gêneros nos capítulos de produção textual da sua coleção. Dessa forma, a título de contribuição, trazemos, a seguir, o esboço de uma *seqüência didática* – elaborada nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – com o gênero “resenha cinematográfica” (ou crítica de cinema):

1.º) Na apresentação da situação, o aluno vai ser exposto ao projeto da SD (seqüência didática) e tomará conhecimento da interação que será concretizada na produção final, quando as resenhas serão veiculadas no jornal mural da escola. Nesse momento, a turma poderá construir as suas representações sobre a situação de ação e sobre a atividade de linguagem que executarão. Para isso, apresentaremos vários exemplos de resenha cinematográfica veiculadas em jornais e revistas de grande circulação. Assim, os alunos terão contato com o gênero abordado inserido no suporte, na seção e no caderno em que circula, como também na esfera de comunicação em que se insere. Próximo passo, então, é levar os alunos a examinarem as resenhas, verificando o seu plano geral, os temas sobre os quais os textos são construídos, a premissa/tese defendida pelo autor. Os alunos devem fazer um levantamento dos argumentos que justificam a premissa, dos contra-argumentos que “freiam” e “moderam” os movimentos argumentativos e que constituem restrições a tal tomada de posição, levando o leitor a inferências a respeito da conclusão/nova tese que é orientada a partir do peso dos argumentos e restrições. Este primeiro passo da SD encaminha os fatores determinantes da escolha do que se vai dizer no texto, e do modo como vai se dizer, ligados à representação que se faz dos objetivos do texto, do leitor a que ele se destina, do contexto e do suporte em que deverá circular, da situação em que será lido. Sem essa etapa, que consideramos crucial na SD de produção de textos, as atividades se restringiriam à dimensão formal do texto, ou seja, à estrutura, ao produto e não ao processo que implica operações mentais requeridas nas atividades de leitura e de produção e se estaria ignorando o papel decisivo das condições interiores e exteriores em que se dá esse processo. São essas atividades desenvolvidas no primeiro passo da SD que proporcionarão os parâmetros que orientam o processo de produção textual (e de leitura), e darão a orientação sobre os parâmetros da situação de ação de linguagem. Dessa forma, serão realizadas atividades que visam ao levantamento de hipóteses das representações do produtor sobre o contexto de produção, o que levará a turma a realizar: pesquisa bibliográfica para obter informações sobre a “caminhada” sócio-histórica desse gênero, ou seja, como era a sociedade que o engendrou; levantamento de qual era o contexto histórico, político e cultural em que foram publicadas as primeiras resenhas cinematográficas; de quais representações os autores das resenhas tinham sobre o contexto físico e sócio-subjetivo de tal produção; a definição do suporte que faz o gênero circular na atualidade; definição do lugar de circulação do produto final; a explicitação da finalidade colocada para a produção de texto desse gênero; o valor social do construto sócio-histórico “resenha cinematográfica”; a imagem social que o produtor tem a respeito do destinatário do texto. **2.º) Elaboração de uma produção inicial.** Se a situação de produção for bem definida no primeiro passo da SD, os alunos conseguirão produzir um texto que seja adequado à situação dada, ainda que seja uma produção inicial incipiente, com poucas chances de conseguir a publicação no jornal. **3.º) A organização do material** a ser utilizado na seqüência didática. Coletânea de resenhas cinematográficas em diversos suportes de circulação do gênero; coletâneas de outros gêneros com características argumentativas encontrados em diferentes suportes (jornais e revistas) para levantamento de traços que os identifiquem; edições atuais e antigas do jornal e revistas para verificação das adaptações e transformações do gênero. **4.º) A decisão sobre os filmes** a serem abordados nas resenhas, através da leitura de jornais da semana para levantamento das diferentes opiniões dos críticos de cinema em relação a determinado filme. **5.º) Exercícios** em grupo ou individuais que vão propor atividades variadas em torno das categorias de análise do ISD (interacionismo sócio-discursivo), adaptadas para os alunos, verificação do que eles já sabem e o que eles precisarão aprender sobre o gênero visado. Nesta fase, os alunos realizarão diferentes oficinas com atividades direcionadas ao projeto de apropriação das características do gênero estudado, como é a infra-estrutura textual das resenhas cinematográficas; os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. **6.º) Os alunos deverão detectar essas características**

em um corpus de textos do gênero. Apresentarão seminários sobre os dados dos levantamentos, dando especial ênfase à relação entre características lingüísticas e discursivas e a situação de ação de linguagem. 7.º) **Os alunos vão adquirindo progressivamente conhecimentos sobre o gênero.** A partir daí, poderão organizar o conhecimento construído em um mural, com a “lista de constatações” sobre o gênero, que poderá ser afixada na parede. 8.º) **Produção de textos** em que os alunos colocarão em prática os instrumentos elaborados nos módulos do gênero estudado. 9.º) **A avaliação diagnóstica** (produção inicial para detectar as dificuldades e assim ajustar os objetivos), auto-avaliação mediante a “lista de constatações” construída sobre o gênero, avaliação longitudinal (quando é comparada a produção inicial e as produções pós-atividades das oficinas) para verificação dos avanços obtidos e dos problemas que ainda apresentam.

Quadro 3 - Sequência didática com o gênero “resenha cinematográfica” (BARROS; SAITO, 2005)

Como podemos perceber, o procedimento descrito está estruturado na forma de um “roteiro” para o professor e não de um material didático, propriamente dito, que possa ser transposto para a sala de aula, independente das especificidades de seu contexto. Ou seja, uma diferença crucial entre a proposta do LD e tal seqüência didática é que esta pode se adaptar às mais variadas situações. Por exemplo, as resenhas podem ser escolhidas pela turma, o que possibilita trabalhar com assuntos do interesse dos alunos, com filmes que acabaram de ser lançados, que estão provocando polêmica. Após a primeira produção, pode-se, por exemplo, avaliar as *capacidades de linguagem* dos alunos em relação à maestria do gênero e desenvolver atividades que trabalhem justamente as carências da turma. Ou seja, a proposta não apresenta um texto “x”, um filme “x”, uma produção textual “x”, mas sim sugere um trabalho pedagógico em que o professor se torna “mediador” do ensino-aprendizagem, o aluno um participante ativo deste processo e o gênero textual a *ferramenta* (SCHNEUWLY, 2004) que possibilita tal mediação, o que não desqualifica, em hipótese alguma, o papel do livro didático em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que o LD, objeto de nossa investigação, não foge da sua proposta de trabalho com gêneros textuais, pelo menos no que diz respeito à linha teórica por ele traçada. Entretanto, entendemos que a sua metodologia de trabalho com gêneros, ou seja, uma atividade de leitura e compreensão baseada em um único texto seguida de uma proposta de produção textual, não consegue abranger toda

a complexidade textual/discursiva/enunciativa de um determinado gênero. Vislumbramos este objeto de ensino como, realmente, uma *ferramenta* que possibilita a mediação dos conhecimentos que a língua oferece, e não apenas como um novo “tópico” de ensino. Não nos interessa apenas ensinar a “forma” como se escreve uma resenha, por exemplo, precisamos levar os alunos a compreender como esse gênero funciona na nossa sociedade, quais os valores que ele carrega em sua materialidade discursiva, quais as implicações que todo um dado contexto sócio-histórico lhe confere. Dessa forma, explorar um gênero e todas as suas possibilidades de investigação apenas por meio de um exercício de leitura e uma produção textual não parece ser o meio ideal para se alcançar os objetivos propostos pelo LD:

Com a realização desses exercícios [leitura e produção textual], o aluno não apenas se apropria **definitivamente** dos elementos constitutivos do gênero, mas também toma consciência dos elementos que compõem a situação social em que ele é produzido. (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 25 - grifo nosso)

A palavra “definitivamente” pressupõe que os autores do LD realmente acreditam estar no caminho certo. Como nosso trabalho, infelizmente, não pode acompanhar a aplicação de tal procedimento didático em uma sala de aula, de sua recepção pelos professores e alunos e de seus resultados concretos, ficamos aqui com o nosso olhar de simples analistas que não querem, de maneira alguma, fazer denúncias ou desqualificar o trabalho desses autores. Pelo contrário, gostaríamos de ressaltar a importância de iniciativas como a de Cereja e Magalhães que, mesmo com as limitações e as dificuldades que a elaboração de um LD oferece, conseguem que a teoria dos gêneros chegue até a sala de aula, em meio a tantos outros materiais de autores que ainda não se deram conta da relevância dessa “nova” *ferramenta* de ensino.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de M. E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.
- _____. Formas de tempo e de cronotopo no romance. In: _____. **Questões de**

literatura e de estética: a teoria do romance. Tradução de A. F. Bernardini et. al. São Paulo: Hucitec, 1993. p. 211-362.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARROS, E. M. Deganutti de; NASCIMENTO, Elvira Lopes. O gênero “resenha cinematográfica” na abordagem do interacionismo sócio-discursivo. In: SIGET, 3., 2005, Santa Maria, RS. **Anais em CD-rom...** Santa Maria: UFSM, 2005a.

_____; _____. O gênero resenha cinematográfica como instrumento de ensino-aprendizagem no ensino médio. In: CELLIP, 17., 2005, Guarapuava/PR. **Anais em CD-rom...** Guarapuava: Unicentro, 2005b.

_____; SAITO, C. L. N. Uma proposta pedagógica com o gênero textual: resenha cinematográfica. In: SEMANA DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 4., 2005, Londrina, PR. **Anais...** (no prelo)

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e Interação.** São Paulo: Cortez, 2005.

BRÄKLING, K. L. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “que rio é este pelo qual corre o gânges?”. In: ROJO, R. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura.** Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 211-252.

BRASIL. **Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático – PNLEM/2006: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC; SEB; FNDE, 2004.

_____. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares nacionais. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC; SEMT, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC; SEE, 1998.

BRONCKART, J.-P. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL**, v. 4, n. 6, 2006a. Disponível em: <http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/edicoes/num_6/entrevista_bronckart.htm>. Acesso em: 31 jul. 2006.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Tradução e organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006b.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens – literatura, produção de textos, Gramática. V. 2 (livro do professor).** 4. ed. São Paulo: Atual, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e col.. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas; SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

_____; PASQUIER, A.; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, n. 102, p. 23-37, 1993.

_____; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e col. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999. p. 67-77.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional de linguagem. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn.** Florianópolis: Insular, 2000. p.149-167.

ROJO, R. H. R.; MOITA LOPES, L. P. da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. **Orientações Curriculares do Ensino Médio.** Brasília: MEC; SEB, 2004.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: _____; DOLZ, Joaquim; e col. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas; SP: Mercado das Letras, 2004. p. 21-39.

_____; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e col. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 71-91.

Recebido em 26/07/06. Aprovado em 30/01/07.

Title: Genres and textbooks: from theory to praxis

Author: Eliana Merlin Deganutti de Barros; Elvira Lopes Nascimento

Abstract: The objective of this article is to investigate a significant picture of the didactic transposition of the genre theory, through the analysis of a chapter of the textbook “Português: Linguagens” (Cereja & Magalhães, 2004), whose object of work is the genre “review”. The analysis criteria were established from the reading of the teacher’s manual that follows the textbook, where the authors explain that the proposed activities for the chapters of “textual production” are based in the Bakhtinian genre theory. To understand the didactic treatment the authors give to textual production – considering that the chapter under analysis constitutes a set of activities centered on a textual genre –, we based the analysis on socio-discursive interactionism (BRONCKART, 2003) and on the research of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) about didactic sequences centered on textual genres.

Keywords: genre; didactic sequence; textbook; review.

Titre: Genres textuels et livre didactique: de la théorie vers la pratique

Auteur: Eliana Merlin Deganutti de Barros; Elvira Lopes Nascimento

Résumé: L’objectif de cet article est celui de faire la recherche d’un tableau significatif de la transposition didactique de la théorie des genres textuels, à partir de l’analyse d’un chapitre du livre « Portugais : langages » (CEREJA ; MAGALHÃES, 2004), dont l’objet de travail est le genre « critique ». Les critères d’analyse ont été établis à partir de la lecture du manuel du professeur qui vient avec le livre didactique, et dans lequel les auteurs précisent que les activités proposées pour les chapitres de la « production textuelle » sont fondées dans la théorie de genres bakhtinienne. Pour saisir le traitement didactique que les auteurs donnent à la production textuelle – tout en considérant que le chapitre analysé constitue un ensemble d’activités focalisées dans la théorie de l’interactionnisme socio-discursif (BRONCKART, 2003) et dans les recherches de Dolz, Noverraz et Schneuwly (2004) sur les séquences didactiques centrées sur le genres textuels.

Mots-clés: genre textuel; livre didactique; séquence didactique; critique.

Título: Géneros textuales y libro didáctico: de la teoría a la práctica

Autor: Eliana Merlin Deganutti de Barros; Elvira Lopes Nascimento

Resumen: El objetivo del artículo es investigar un cuadro significativo de la transposición didáctica de la teoría de los géneros textuales, a partir del análisis de un capítulo del libro “Português: linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004), el que tiene como objeto de trabajo el género “crítica”. Los criterios de análisis fueron establecidos a partir de la lectura del manual del profesor que acompaña el libro didáctico, en el cual los autores explicitan que las actividades propuestas para los capítulos de “producción textual” están basadas en la teoría de géneros de Bajtín. Para aprehender el tratamiento didáctico que los autores dan a la producción textual – considerando que el capítulo en análisis constituye un conjunto de actividades centrado en un género textual – fundamentamos el análisis en el abordaje teórico del interaccionismo socio-discursivo (BRONCKART, 2003) y en las investigaciones de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Gêneros textuais e livro didático...

sobre secuencias didácticas centradas en géneros textuales.

Palabras-clave: género textual; libro didáctico; secuencia didáctica; crítica.