

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Fernanda Pizarro de Magalhães¹

fpmaga@ig.com.br

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo investigar o tratamento que os livros didáticos do Ensino Médio vêm dando, em suas orientações e propostas de produção escrita, à questão das condições de produção dos gêneros textuais. Nesse sentido, verificar se os livros didáticos explicitam o contexto de situação dos gêneros e se, conseqüentemente, contemplam a visão interacionista de ensino, a qual reconhece que é por meio do engajamento de atividades socialmente compartilhadas que é possível desenvolver a metacoscincia e as habilidades linguísticas do aluno. O estudo apoia-se na teoria de Gênero do Discurso de Bakhtin e de seus seguidores Schneuwly, Dolz e Marcuschi. O material de análise é composto por três obras didáticas do Ensino Médio: *Português: linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães; *Português de olho no mundo do trabalho*, de Ernani Terra e José de Nicola e *Português* da série Novo Ensino Médio, de Carlos Faraco e Francisco Moura, as quais foram definidas a partir de levantamento junto às principais escolas da rede municipal, estadual, federal e particular da cidade de Pelotas. Os resultados de análise mostram que alguns autores estão começando a trabalhar na perspectiva de gênero, procurando situar o aluno dentro do contexto comunicativo, no entanto, sugerem também a necessidade de reflexões mais profundas sobre essa teoria, no sentido de propor práticas que sejam efetivamente significativas e que trabalhem a formação do indivíduo em uma relação dialógica com a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros textuais; livro didático; produção textual; visão interacionista.

INTRODUÇÃO

Dominar a modalidade escrita é, sem dúvida, requisito fundamental para o sucesso da vida acadêmica e profissional, por isso tem sido essa atividade cada vez mais valorizada em diferentes áreas de atuação, representando meio de integração e ascensão social.

A escola é, por excelência, o lugar para o desenvolvimento dessa habilidade, no entanto a realidade mostra que grande parte dos alunos que conclui o Ensino Médio apresenta competência textual escrita considerada muito aquém do que se espera como padrão de

¹ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense e doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas.

satisfatoriedade. Alunos ingressam nas universidades, apresentando deficiências básicas na articulação e organização de palavras e idéias, comprovando que a escola em nível fundamental e médio não vem cumprindo seu papel, ou seja, não vem desenvolvendo atividades que propiciem efetivamente o aprimoramento dessa competência.

Em vista disso, é crescente o número de pesquisas na área de Linguagens, visando a encontrar metodologias mais apropriadas para o desenvolvimento dessa habilidade e explicações para o grande fracasso dos alunos em termos de produção escrita.

Apesar das valiosas contribuições desses estudos, muitos aspectos da atividade de produção textual não foram suficientemente investigados e, na prática, poucas mudanças têm sido observadas. Assim, essa problemática continua exigindo considerações com relação às necessidades e dificuldades dos envolvidos no processo e, principalmente, estudos sobre as condições em que ocorre a prática da produção.

No que diz respeito à situação de produção em sala de aula, tem-se verificado que a qualidade das produções escritas está efetivamente relacionada com a significação que as propostas apresentadas têm na vida social do aluno. Este, quando concebe o ato de escrever como uma prática social, como uma proposta de construção de significados sócio-compartilhados, acaba atingindo melhores resultados. Assim, as atividades de produção textual propostas devem ampliar a sua visão de contexto de atuação, levá-lo a entender a aplicação da escrita na prática e a questionar, independentemente do gênero solicitado, *para que escrever, para quem escrever, o que escrever e de que modo escrever*. Essa visão mais rica certamente leva o aluno a perceber que o ato de escrever não pressupõe apenas a produção do texto, mas também seu planejamento, sua revisão e seu subsequente consumo pela audiência alvo.

Nesse sentido, o objetivo do trabalho é investigar como o livro didático tem tratado, em suas orientações e propostas pedagógicas de produção escrita, a contextualização comunicativa dos gêneros textuais, verificando, assim, se os autores embasam seu trabalho numa perspectiva interativa e dialógica, que permita o desenvolvimento efetivo das potencialidades do aluno em termos de escrita.

O estudo toma como embasamento teórico a concepção de gênero de Bakhtin e de seus seguidores Marcuschi e Schneuwly e Dolz. O *corpus* é constituído por três coleções didáticas do Ensino Médio: Português: linguagens, de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães; Português de olho no mundo do trabalho, de Ermani Terra e José de Nicola e Português da série Novo Ensino Médio, de Carlos Faraco e Francisco Moura.

Para atingir os objetivos da pesquisa, foram estabelecidas duas categorias de análise, envolvendo cada uma delas diferentes subcategorias. 1ª. *Orientação para produção escrita*: a) conceito e finalidade; b) interlocução; c) circulação; d) linguagem; e) exemplo/modelo; 2ª. *Proposta de produção escrita*: a) público-leitor; b) contextualização.

O desenvolvimento da pesquisa partiu da hipótese de que um grande número de livros didáticos não apresenta nem orientação, nem proposta de produção escrita capaz de situar o aluno dentro do contexto comunicativo, ou seja, não oferece subsídios para que o aluno reconheça sua atividade de produção como uma prática social.

O artigo inicia apresentando uma retrospectiva histórica da concepção de gênero desde Aristóteles até Bakhtin para, então, apresentar uma discussão dos principais conceitos e postulados não só deste autor como de outros que atualmente vêm trabalhando com a abordagem de gênero. Posteriormente, caracteriza-se o corpus do trabalho e fundamentam-se as categorias e subcategorias que servirão de base para análise do material. E, finalmente, são apresentados os resultados da pesquisa, ou seja, a avaliação de cada uma das obras citadas concernente ao tratamento dado à contextualização dos gêneros textuais.

1. ASPECTOS TEÓRICOS

1.1 UMA BREVE RETROSPECTIVA DA CONCEPÇÃO DE GÊNERO

Em termos de conceito, gênero teve sua origem traçada na Antiguidade, quando houve a tentativa de classificar os diversos aspectos da realidade. Breure (2008) afirma que o filósofo grego Aristóteles, proponente de uma visão de universo organizado segundo uma hierarquia rígida, propôs, em sua *Retórica*, que a arte da persuasão, a oratória, fosse organizada em três tipos: *a deliberativa, a forense e a de exibição*, cada uma das quais tendo sua finalidade específica e ligada a uma dimensão temporal. Essa divisão, por sua vez, resultou da divisão do discurso em seus três elementos essenciais – falante, assunto e ouvinte – e da atribuição ao ouvinte do poder de determinar a finalidade e o objeto desse discurso.

Durante os séculos XVIII e XIX, período do Romantismo, o conceito de gênero com potencial classificatório, tal como concebido na Antiguidade, passou a ser questionado por sua incapacidade de dar conta da evolução histórica a que os gêneros são invariavelmente submetidos. Já no século XX, com o formalismo russo, influenciado pelos estudos linguísticos de Ferdinand Saussure, Breure (2008) afirma que o conceito de gênero adquiriu nova relevância. Para os formalistas, como para os românticos, todo gênero evolui. A

inovação da perspectiva formalista estava em ver essa evolução ocorrendo em ambos os aspectos constitutivos dos gêneros (forma e função) e em resposta ao surgimento de novos gêneros ou ao desenvolvimento de outros preexistentes.

No século XX, graças aos estudos de Mikhail Bakhtin, o interesse pelos gêneros ultrapassou o âmbito dos estudos literários para abarcar a comunicação oral e escrita. Bakhtin apresentou uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, opondo-se à visão de discurso dos formalistas, que privilegiava os aspectos formais e estruturais.

1.2 VISÃO BAKHTINIANA DE GÊNERO

Bakhtin dá início a seu estudo sobre os gêneros de discurso, ressaltando que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua e que, portanto, não é de admirar que se tenha tanta diversidade nesse uso e uma conseqüente variedade de gêneros que se afiguram incalculáveis. De acordo com Bakhtin (2003:261), “toda atividade se concretiza em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana”.

Essas atividades não são acidentais nem desordenadas, tendo em vista que os enunciados produzidos refletem as condições particulares e os objetivos de cada uma dessas esferas, não somente por seu conteúdo, seu estilo verbal, isto é, pela seleção operada nos recursos da língua (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais), mas também, e principalmente, por sua construção composicional. Essa formulação veicula um aspecto central da teoria do gênero do discurso segundo a visão bakhtiniana, a de que os gêneros possuem três dimensões constitutivas:

- a. conteúdo temático ou aspecto temático – objetos, sentidos, conteúdos, gerados numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais;
- b. estilo ou aspecto expressivo – seleção lexical, frasal, gramatical, formas de dizer que têm sua compreensão determinada pelo gênero;
- c. construção composicional ou aspecto formal do texto – procedimentos, relações, organização, participações que se referem à estruturação e acabamento do texto, levando em conta os participantes.

Uma releitura de Bakhtin revela que os gêneros discursivos não são criados, a cada vez, pelos falantes, porém são transmitidos social e historicamente. Não obstante, os falantes

contribuem, de forma dinâmica, tanto para sua preservação como para sua permanente transformação e renovação. Essa explicação atende ao critério de criatividade nos usos dos gêneros.

O gênero e o enunciado mantêm uma relação bastante excêntrica, na medida em que o enunciado é não-repetível e individual, enquanto o gênero é relativamente estável, histórico e não-individual. Assim se consolida a já tão conhecida e repetida definição de gênero de Bakhtin (2003:262): “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”.

Para Bakhtin (2003), dado à riqueza e à variedade, os gêneros podem ser separados em dois grupos: gêneros primários – aqueles que fazem parte da esfera cotidiana da linguagem e que podem ser controlados diretamente na situação discursiva, tais como bilhetes, cartas, diálogos, relato familiar; e gêneros secundários – textos, geralmente mediados pela escrita, que fazem parte de um uso mais oficializado da linguagem, dentre eles, o romance, o teatro, o discurso científico, os quais, por essa razão, não possuem o imediatismo do gênero anterior.

Os gêneros secundários, no entanto, acabam de certo modo suplantando os primários, considerando que estes fazem parte de uma troca verbal espontânea, e que aqueles representam uma intervenção nessa situação, pois se apresentam de modo mais complexo e, geralmente, são escritos. Dessa forma, os gêneros primários são instrumentos de criação dos gêneros secundários.

É possível, a partir daí, apontar as características dos gêneros do discurso: são formas-padrão de um enunciado que possuem um conteúdo temático, uma estrutura composicional e um estilo, ou certa configuração de unidades lingüísticas. Assim, o indivíduo ao comunicar-se, nas mais diferentes circunstâncias, utiliza de inúmeros gêneros orais e escritos que possuem características próprias.

Dentro dessa perspectiva histórico-social da linguagem, a concepção Bakhtiniana deu origem, no Brasil e no mundo, a uma série de discussões e pesquisas. Alguns dos trabalhos realizados serão mencionados a seguir.

1.3 ESTUDOS DE GÊNERO NO BRASIL

Desde 2000, tem surgido uma variedade de estudos na área de Linguística Aplicada dedicados ao estudo de gêneros textuais, os quais procuram enfatizar o papel da linguagem na

construção de atividades sociais. Dentre esses estudos, destacam-se os de Araújo, 2000; Brandão, 2001; Meurer, 2000; Marcushi, 2001; Rojo, 2002.

Araújo (2000:186) concebe o gênero como ação social, enfatizando “[...] as situações sociais recorrentes, práticas da vida cotidiana e seu uso para atingir propósitos retóricos particulares”. Os gêneros, para ela, refletem a repetição de determinados traços discursivos que são institucionalizados por certa sociedade, sendo os textos produzidos e percebidos em função da norma fundada por essa codificação.

Os gêneros textuais são identificados como processos dinâmicos, logo, mutáveis; por isso, são considerados como estratégias de respostas a contextos sociais. Assim como o propósito comunicativo, o contexto social é, para ela, um traço definidor do gênero. Para Araújo (2000: 187), “As práticas sociais são corporificadas por meios verbais “[...] e tais práticas são tipificadas. Essas ‘tipificações’ ou ‘convenções textuais’ revelam as regularidades de estruturas lexicais e gramaticais de que resultam as práticas discursivas”.

Brandão (2001: 286-296) destaca e analisa dois aspectos da proposta de Bakhtin. O primeiro é o de que os gêneros têm características específicas, contudo, não devem ser considerados como formas impostas aos usuários. Além disso, por mais que sejam “estáveis”, não se pode ignorar que a “estabilidade”, no caso, é sujeita a forças de caráter sociocultural e individual, verificando-se, assim, uma tensão entre estabilidade e variabilidade. O segundo aspecto é o da dimensão dialogal intra e intergenérica que um texto forma com outro no espaço textual. A dimensão intragenérica diz respeito ao diálogo interdiscursivo que se estabelece entre diferentes manifestações textuais pertencentes a um mesmo gênero; a intergenérica refere-se aos discursos ou textos que não se caracterizam por uma pureza, homogeneidade, mas apresentam diferentes modos de combinação de tipos de discurso e de sequências textuais. Portanto, os gêneros são marcados pela heterogeneidade e pela interdiscursividade.

Para Meurer (2000: 149-166), um gênero é um exemplar específico com função também específica, usado em contextos sociais únicos, estabelecendo processos e ações sociais peculiares e, conseqüentemente, práticas sociais únicas. Os gêneros textuais que os seres humanos produzem, consomem e a eles se expõem determinam, em grande parte, os conhecimentos, a identidade, os relacionamentos sociais, a cultura e até a própria vida que experimentam. Ele destaca que, por causa da existência de diferentes estruturas de dominação, legitimação e significados, diferentes gêneros textuais são necessários para a condução de atividades sociais distintas, e que os textos adquirem formas e significados mais ou menos exclusivos, dependendo da estrutura social em que se realizam.

Para Marcuschi (2001), os gêneros são condicionados por alguns fatores: semióticos – convenções léxicas; sistêmicos – regras gramaticais; comunicativos – sistemas sócio-interativos; cognitivos – processamentos informacionais. Mesmo sendo condicionado por esses fatores, o gênero pode variar quanto a seu uso, de acordo com os contextos discursivos. Esses fatores não são apenas responsáveis pelo condicionamento dos gêneros. Eles podem, em sua variação, conduzir à formação do gênero ou produzir outro gênero. Podem, ainda, motivar alteração de função de um gênero, subvertendo-o.

Marcuschi aponta o gênero como resultado do trabalho coletivo, o que contribui para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas diárias. Por isso, gêneros são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em situação comunicativa qualquer. Os gêneros apresentam-se sobremaneira maleáveis, dinâmicos e plásticos. Sua plasticidade se evidencia, já, em sua própria determinação, pelo predomínio da função sobre a forma. Uma das concepções sobre gênero, para o Marcuschi (2002:25), é que “os gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”.

Rojo (2002:6) conceitua gêneros como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem [...] os gêneros, enquanto formas historicamente cristalizadas nas práticas sociais, fazem a mediação entre a prática social e a atividade de linguagem dos indivíduos”. Nesse sentido, para a autora, os locutores sempre vão relacionar um evento comunicativo como espécie de gênero, o qual vai funcionar como um modelo comum, como uma representação integrante que especifica uma série de expectativas. Dentro dessa perspectiva, a autora defende conceber gênero como objeto de ensino e, isso representa a prática de propostas pedagógicas que desenvolvam capacidades linguístico-discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa. Para ela, essa concepção significa um outro modo de se compreender e ler textos em sala de aula.

1.4 OUTRAS CONCEPÇÕES DE GÊNERO DISCURSIVO

A Linguística Textual, na década de 80, aprofundou-se nas discussões sobre textualidade, intertextualidade, noções de coesão e de coerência textuais e abordou noções de estruturação (micro, macro e superestruturas). Em consequência disso, no início da década de 90, a questão da tipologia e dos gêneros veio à discussão.

Para Biasi-Rodrigues (2002: 49), “o uso da nomenclatura é instável e tanto gêneros, tipos de textos ou seqüências são tomados uns pelos outros, numa demonstração de que a apreensão do novo objeto de conhecimento ainda não se deu por completo”.

Conforme Schneuwly e Dolz (1999:11), “as atividades que costumam ser realizadas nas escolas são do ‘tipo ideal – descrição, narração e dissertação’, usadas com propósitos de ensino e aprendizagem, sem estarem necessariamente ligadas às práticas sociais ou ao contexto histórico-social do aluno. As atividades de produção textual passam a ser tratadas, segundo os autores, [...] desprovidas de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica”. Isto também acontece porque a escola, privilegiando o livro didático em seu trabalho, contribui para que os conceitos se confundam. Uma nova prática pedagógica de linguagem deve estar pautada nos eventos comunicativos que acontecem no dia a dia dos aprendizes. Desta forma, os locutores os reconhecerão como instâncias de um gênero.

Baltar (2003) também explicita a importância do trabalho com textos em outros suportes (que não somente o livro didático), e diz que, no Brasil, a maioria dos livros (Ensino Fundamental e Médio) ressalta a necessidade e demonstra o interesse pedagógico de se trabalhar uma *diversidade de textos*. Porém, na sua grande maioria, as obras confundem as nomenclaturas e, conseqüentemente, os conceitos, ao se referirem aos tipos e gêneros textuais, porque o que um dia se considerou *gêneros textuais*, hoje passa a ser visto como *tipos* (narração descrição e dissertação) ou *seqüências textuais*.

Segundo o autor, na manifestação do discurso se estabelecem momentos de fala e/ou escrita em que ora se narra, ora se descreve, ora se argumenta...etc., conforme a função comunicativa de que se necessita.. Desta forma, a narração, a dissertação e a descrição..., passam a ser percebidas como partes da organização do texto, ou seja, conforme o uso, na “seqüência” da fala ou da escrita. É o que Baltar (2003: 29-30) chama de *tipos de discursos*, ou seja, as formas de organização lingüística que existem e que são percebidas dentro dos gêneros textuais com a finalidade de produzir um efeito discursivo específico nas relações entre os usuários de uma língua.

Para Schneuwly e Dolz (1999: 75-76) “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se encarnam nas atividades dos aprendizes. Os *gêneros* constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem”. Os autores continuam dizendo que “a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os *gêneros*, pois toda forma de comunicação, portanto também aquela centrada na aprendizagem, cristaliza-se em formas de linguagem específicas [...] A escola tem se afastado das práticas sociais de letramento, no momento em que utiliza

textos com fins especificamente didáticos (principalmente porque tem o objetivo primeiro: o de ensinar gramática).”

Assim, para Schneuwly e Dolz (1999: 76:77), a escola acaba por produzir um desdobramento, uma inversão “em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação e o gênero torna-se *uma pura forma linguística cujo objetivo é seu domínio*. Em razão desta inversão, o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica...”

Para os autores, cabe à escola tomar algumas decisões para que, ao invés de desenvolver atividades fora de contexto, as tornem mais coerentes e produtivas, utilizando textos que estão no contexto dos alunos, saindo do trabalho pedagógico de apenas usar textos do livro didático, e evidenciar, conforme Schneuwly e Dolz (1999), modelos didáticos mais concretos. Além disso, faz-se necessário que a escola deixe de trabalhar com os textos apenas como pretextos para ensinar a gramática e a ortografia.

Trabalhar na perspectiva de gênero torna-se imprescindível, já que permite ao aluno vivenciar, na escola, atividades sociais das quais a linguagem é parte essencial, atividades essas que muitas vezes o aluno não tem acesso a não ser por essa instituição. O educador de linguagem deve ampliar o leque de possibilidades de experiências, trazendo de forma significativa o mundo para a sala de aula e levando o aluno a vivenciar o mundo lá fora. Além disso, quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associados. Dessa forma, o objeto de trabalho, neste caso o livro didático, sendo descrito e explicitado constitui-se em uma contribuição importante no que tange à pesquisa e à prática pedagógica em linguagem.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

O presente trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, já que não quantifica dados e, sim, integra o processo de conhecimento através da interpretação de fenômenos do mundo real, atribuindo-lhes significados. O objeto de estudo, o livro didático, não é uma realidade

inerte e neutra, está repleto de significações que precisam ser analisadas e desveladas para que os indivíduos, envolvidos nessa interação, possam desenvolver de forma eficiente suas atividades de linguagens e, conseqüentemente, suas práticas sociais.

Conforme já mencionado, o trabalho contempla a análise de três livros didáticos do Ensino Médio: *Português* da série Novo Ensino Médio, de Carlos Faraco e Francisco Moura, *Português de olho no mundo do trabalho*, de Ernani Terra e José de Nicola e *Português: linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães; sendo estes os títulos mais adotados na cidade de Pelotas, conforme consulta informal, realizada nos meses iniciais do ano de 2008. Cabe salientar que apenas a primeira obra citada não está presente no Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio- PNLEM/2006. Primando pela economia e pela objetividade, considerar-se-á, no decorrer do trabalho, livro didático 1, livro didático 2, livro didático 3, respectivamente.

A fim de atingir o objetivo da pesquisa, foram estabelecidos dois tópicos de análise: Orientação para a produção escrita e Proposta da produção escrita. O primeiro tópico diz respeito às informações e/ou aos subsídios teóricos que o livro apresenta no sentido de orientar o aluno para produção escrita; o segundo tópico relaciona-se à proposta (atividade) de produção textual sugerida ao aluno. Dentro do primeiro tópico, foram observadas as seguintes categorias: *conceito e finalidade, interlocução, circulação, linguagem, modelo/exemplo*. No segundo tópico, as categorias: *público-leitor e contextualização*.

2.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

2.2.1 ORIENTAÇÃO PARA A PRODUÇÃO ESCRITA

Conceito e finalidade: nessa categoria, foi analisada não só a adequação e a consistência do conceito e da finalidade do gênero trabalhado em cada unidade do livro (carta, entrevista, editorial, resenha...), como a concepção que o livro apresenta de gênero e tipo textual (narração, descrição, dissertação).

A menção do conceito, da finalidade, de informações relevantes sobre o gênero permite ao aluno identificar sua funcionalidade e significação em contextos da atividade humana.

Interlocução: nessa categoria, foi verificado se o livro faz menção às características do provável receptor do gênero em estudo, orientando o aluno para a escolha de recursos linguísticos adequados.

A identificação dos papéis sociais e das relações de poder constitui fator importante no reconhecimento de sua prática como atividade social.

Circulação: nessa categoria, foi examinado se a obra faz referência às circunstâncias em que normalmente é produzido o gênero em questão, ou seja, *onde, como, em que* momento ele circula e se faz necessário.

É importante que o aluno conheça ou aprenda a conhecer a situação social dos gêneros, ou seja, compreenda o seu funcionamento na sociedade e na sua relação com outros indivíduos. Isso lhe permite ampliar a perspectiva sobre situações vivenciáveis por ele no mundo fora da escola, levando-o a escolher o gênero apropriado a seus objetivos numa interação comunicativa.

Linguagem: nessa categoria, foi investigado se são apresentadas informações capazes de orientar o aluno para a linguagem adequada a ser empregada (registro, tratamento, tempos verbais, escolhas lexicais...) no gênero em questão.

O aluno deve ter clareza quanto à linguagem a ser utilizada para que possa utilizar os recursos linguísticos adequadamente e atingir seus objetivos textuais.

Modelo/exemplo: nessa categoria, foi verificada a presença ou não de exemplo(s) do gênero em estudo. Evidenciar modelos e esquemas estruturais possibilita ao aluno a visualização e a apropriação de características organizacionais próprias de cada gênero.

2.2.2 PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Público-leitor: nessa categoria, foi avaliado se o livro, em sua proposta de atividade escrita, estabelece um público-leitor para a produção do aluno, ou seja, se há um leitor-interlocutor previamente determinado ou se o aluno é solicitado a escrever ao professor como forma de cumprimento de tarefa.

Evidenciar o leitor-interlocutor ou propor situações reais de interação, indubitavelmente, estimula o aluno a empenhar-se na elaboração de seus textos, aguçando a criatividade e desenvolvendo suas potencialidades linguísticas.

Contextualização: nessa categoria, foi examinado se a proposta leva o aluno a se engajar em uma atividade de produção textual como uma forma de estar no mundo, de agir com um objetivo e com um motivo. Para isso, a proposta deve mencionar e descrever o contexto específico da produção a ser construída.

A observação e a análise das categorias acima permitiram fazer constatações sobre as condições de produção dos gêneros textuais em livros didáticos do Ensino Médio, no sentido

de verificar se as propostas apresentam uma concepção do escrever como prática social e ampliam a visão do aluno do que é contexto de atuação.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 GÊNERO TEXTUAL COMO ESCOLHA TEÓRICO-METODOLÓGICA DOS LIVROS DIDÁTICOS

Após investigação dos livros didáticos, foi possível verificar que a perspectiva de gênero, respaldada no ensino de produção de textual, a partir da contextualização comunicativa, não é contemplada como opção teórico-metodológica no livro didático 1: *Português* de Faraco e Moura; é superficialmente contemplada no livro didático 2: *Português de olho no mundo do trabalho* de Ernani Terra e José de Nicola e teórica e metodologicamente contemplada no livro didático 3: *Português: linguagens* de Cereja e Magalhães.

O livro didático 1 não faz qualquer referência à concepção de gênero. No texto de apresentação, os autores afirmam que buscaram organizar a obra no sentido de levar o aluno a “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade, conforme recomendam os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio...”, no entanto, não apresentam qualquer outra proposta formalizada de embasamento teórico.

O livro didático 2, no suplemento Assessoria Pedagógica, apresenta uma série de reflexões sobre as modernas teorias discursivas, principalmente as noções de dialogismo, enunciado, contexto, interlocução e gênero propostas por Bakhtin, no entanto, conforme análise, não organiza o trabalho de produção de texto sob essa perspectiva. Sua proposta tem como base a tipologia textual. Por outro lado, no corpo do livro, mais especificamente no capítulo 9, intitulado Gêneros e Tipos textuais, os autores preocupam-se em apresentar aos alunos essa distinção.

De acordo com Terra & De Nicola (2004: 59):

...nos comunicamos através de textos e que estes desempenham papel fundamental em nossa vida. No processo comunicativo, os textos têm uma função e cada esfera de utilização da língua, cada campo de atividade, elabora determinados tipos de texto que são estáveis, ou seja, se repetem tanto no assunto, como na função, no estilo, na forma. É isso que nos permite reconhecer um texto como carta, ou bula, ou poesia, ou notícia jornalística, por exemplo.

O *que* é falado, a maneira *como* é falado e a *forma* que é dada ao texto são características diretamente ligadas ao *gênero*. Como as situações de comunicação

em nossa vida social são inúmeras, inúmeros são os gêneros textuais: bilhete, carta pessoal...

Mais adiante, Terra & De Nicola (2004:59) definem tipologia textual como “sequências com determinadas características linguísticas, como classe gramatical predominante, estrutura sintática, predomínio de determinados tempos e modos, relações lógicas... os gêneros textuais são inúmeros, dependendo da função de cada texto e das diferentes situações comunicacionais. O mesmo não acontece com os tipos textuais, que são poucos: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo ou expositivo, injuntivo ou instrucional” .

O livro didático 3 apresenta, em seu manual para o professor, seu comprometimento com a concepção de gênero.

De acordo com Cereja & Magalhães (2003: 16):

A produção textual organiza-se pela perspectiva de um trabalho sistematizado e em gradação espiral de gêneros textuais ou discursivos [...] a atuação dos professores de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio, quando feita pela perspectiva dos gêneros, não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de recepção, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação de textos.

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

Além de apresentarem conceito, retrospectiva da história dos estudos de gênero e abordagem dos atuais pesquisadores da área, os autores do livro didático 3 orientam os professores no que diz respeito aos procedimentos didático-pedagógicos que devem ser tomados para se trabalhar nessa perspectiva.

A seguir, passar-se-á à avaliação propriamente dita das categorias de análise, especificadas na metodologia da presente pesquisa. Como não é possível apresentar um estudo individual de cada gênero encontrado, levando em conta cada uma das categorias, pois o trabalho tornar-se-ia demais extenso, optou-se por uma análise mais objetiva, sucinta e, ao mesmo tempo, exaustiva. Assim, faz-se, inicialmente, breves considerações sobre o trabalho de produção de texto proposto na coleção e, em seguida, apresenta-se um quadro revelador das categorias contempladas, não contempladas e parcialmente contempladas para cada gênero abordado na obra, seguido de um comentário geral.

3.2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO 1: *PORTUGUÊS DA SÉRIE NOVO ENSINO MÉDIO, DE CARLOS FARACO E FRANCISCO MOURA, 2004*

3.2.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Esta obra apresenta-se dividida em 25 unidades. Cada uma delas, com exceção da primeira, traz como título, temas relacionados à história da literatura brasileira o que permite perceber que a ênfase maior dos autores reside nessa área, já que também é bastante superior o número de páginas, em cada capítulo, dedicado aos estudos literários em detrimento do estudo de gramática e de redação.

Cada unidade é subdividida nas seguintes seções: Texto, Literatura, Gramática, Recursos de Estilo, Redação e Em outras palavras.

A seção *Redação* das unidades 1, 2 e 3 não trabalha tipos ou gêneros específicos de texto, trata de aspectos gerais, como adequação da linguagem ao contexto, tipos de discurso e foco narrativo. Na unidade 4, os autores trabalham a descrição e é possível verificar que o conceito e a finalidade apresentados são bastante sucintos e que aspectos relacionados às condições de produção como *interlocução, circulação, linguagem...* não são mencionados. Apenas as unidades 6, 7 e 8 exploram os gêneros textuais: resumo, resenha crítica, crônica, embora não os denominem como gênero. Percebe-se, no entanto, que os autores consideram ter esses textos características próprias, já que não os enquadram dentro da tipologia - narração, descrição e os apresentam em seções diferenciadas. As demais unidades dedicam-se ao estudo da dissertação, apresentando aspectos relacionados a tema, modos de introduzir, desenvolver e concluir um texto dissertativo, não se preocupando em explorar gêneros textuais relacionados ao ato de dissertar como, editorial, texto de opinião, carta do leitor e outros. Assim, é possível deduzir que o objetivo do trabalho de produção de texto visa principalmente à preparação do aluno para exame vestibular, ainda que, na apresentação do livro, não apareça de forma explícita esse objetivo.

3.2.2 AVALIAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

O quadro abaixo revela os gêneros textuais explorados no livro e as categorias de análise contempladas (+), não contempladas (-) e parcialmente contempladas(+/-) na orientação e na proposta de produção escrita do livro didático¹, Português de Faraco e Moura.

Gêneros textuais Categorias de análise	Resumo	Resenha	Crônica
Conceito e finalidade	+	+/-	+/-
Interlocução	-	-	-
Circulação	-	-	+
Linguagem	+	-	+/-
Modelo	-	+	+

Quadro 1: Orientação para produção escrita; Português da série Novo Ensino Médio, de Carlos Faraco e Francisco Moura.

Gêneros textuais Categorias de análise	Resumo	Resenha	Crônica
Público-leitor	+	-	-
Contextualização	+/-	+/-	-

Quadro 2: Proposta de produção escrita; Português da série Novo Ensino Médio, de Carlos Faraco e Francisco Moura.

A obra, portanto, além de não abordar uma diversidade de gêneros textuais, não amplia, dentre os gêneros trabalhados, a visão do que é contexto de atuação, nem permite ao aluno conceber o trabalho de produção como uma prática social, já que grande parte das categorias não é contemplada.

No que diz respeito às categorias de orientação para produção escrita, apesar de algumas delas serem contempladas, pode-se afirmar que não são abrangentes o suficiente para situar o aluno no contexto comunicativo, são mencionadas de forma superficial e bastante sucinta.

As propostas de produção escrita envolvem apenas atividades que têm como interlocução o professor e/ou colega de sala de aula. Não levam, portanto, o aluno a se engajar numa atividade de produção como uma forma de estar no mundo, de agir com um objetivo e com um motivo.

Cabe salientar, ainda, que o trabalho com esses gêneros textuais ocupa um espaço bastante restrito do livro, sendo desenvolvido em, no máximo, uma página e meia, o que reafirma a pouca importância dada pelos autores a uma prática pedagógica voltada para a perspectiva de gênero.

3.3 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO 2: *PORTUGUÊS DE OLHO NO MUNDO DO TRABALHO, DE ERNANI TERRA E JOSÉ DE NICOLA, 2006*

3.3.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

A obra apresenta-se dividida em três grandes partes. A primeira dedica-se à Produção de textos, a segunda, à Gramática e a terceira, à Literatura.

A primeira parte, que é de interesse de análise deste trabalho, apresenta-se dividida em 25 capítulos, sendo que o último explora apenas exercícios e propostas de produção textuais extraídos de exames e vestibulares e relacionados aos aspectos trabalhados no livro.

Em cada um desses capítulos, há três subdivisões respectivamente denominadas de *O texto: leitura e reflexão*, em que há o trabalho com leitura e interpretação de texto, *A teoria na prática*, em que são explorados aspectos linguísticos teóricos e atividades práticas e por fim *Produzindo texto*, onde aparecem propostas específicas de trabalho de produção textual.

Nos primeiros capítulos, não há trabalho direcionado a um tipo ou gênero específico de texto, são explorados aspectos linguísticos gerais, tais como: língua/linguagem, signo linguístico, níveis de linguagem, intertextualidade, coesão, coerência, funções da linguagem, etc. No capítulo 9, conforme já mencionado, os autores apresentam a distinção entre gêneros e tipos textuais e, a partir daí, embasam todos os outros capítulos em aspectos relacionados à tipologia textual (narração, descrição, argumentação, explicação ou exposição e injunção ou instrução). Apenas o capítulo 19 explora de forma específica alguns gêneros textuais, tais como: carta, bilhete, telegrama, requerimento, *e-mail*.

No livro do professor, há um suplemento denominado “Assessoria Pedagógica” em que os autores apresentam um suporte teórico metodológico de sua proposta. É dividido em quatro partes: *Gramática, leitura e produção de textos; Literatura brasileira e portuguesa; Respostas aos exercícios propostos; Sugestões de endereços eletrônicos*. Na parte inicial, os autores abordam aspectos relacionados à mudança de enfoque no ensino de gramática e produção de textos, à avaliação dos textos produzidos e apresentam uma série de sugestões de trabalho com textos.

No que diz respeito ao embasamento teórico, apresentado neste suplemento, verificou-se que os autores sustentam sua proposta a partir das modernas teorias do discurso; fazem referência a Bakhtin, aos conceitos de enunciação, interlocução, contexto, estabelecendo sempre relação desses conceitos com a busca da construção dos sentidos no ato da fala. Abordam a necessidade do trabalho de produção de texto ser significativo para o aluno, no

sentido de levá-lo sempre a compreender *o que está escrevendo, para quem, por que, em que situação...* Assim, ressaltam a importância de o trabalho extrapolar o ambiente escolar e exceder a tradicional proposta de trabalho com a tipologia textual, fazendo referência ao trabalho com os gêneros – carta, bilhete, e-mail, requerimento, telegrama – os quais são trabalhados no livro.

3.3.2 AVALIAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

O quadro abaixo revela os gêneros textuais explorados no livro e as categorias de análise contempladas (+), não contempladas (-) e parcialmente contempladas (+/-) na orientação e na proposta de produção escrita do livro didático 2, Português de olho no mundo do trabalho, de Ernani Terra e José de Nicola.

Gêneros Textuais Categorias de análise	Carta	Telegrama	Bilhete	Requerimento	E-mail
Conceito e finalidade	+	+	+/-	+	+
Interlocução	+/-	-	-	+/-	+
Circulação	+/-	+/-	-	-	+
Linguagem	+	+	+/-	+	+
Modelo	-	+	+	+	+

Quadro 3: Orientação para produção escrita; Português de olho no mundo do trabalho, de Ernani Terra e José de Nicola.

Gêneros textuais Categorias de análise	Carta	Telegrama	Bilhete	Requerimento	E-mail
Público-leitor	+	-	-	+	-
Contextualização	+/-	+/-	+/-	+	-

Quadro 4: Proposta de produção escrita; Português de olho no mundo do trabalho, de Ernani Terra e José de Nicola.

Após avaliação feita, conclui-se que o livro, em seu trabalho com produção de texto, é mais abrangente que o anterior. Apresenta um número maior de trabalhos com gêneros textuais e, conforme já mencionado, fundamenta sua proposta em modernas teorias discursivas, além de apresentar, no corpo do livro, um capítulo dedicado à distinção entre gêneros e tipos textuais. No entanto, pode-se afirmar que a preocupação em situar o aluno no contexto comunicativo é relativa, já que um número significativo das categorias de análise não é contemplado.

Interessante observar que os autores, ao organizar a obra a partir da tipologia textual, apresentam, como exemplos, uma diversidade significativa de gêneros textuais, porém de modo não sistematizado, formalizado, o que não serve de instrumento de análise do presente trabalho, já que não são mencionadas as condições de produção específicas desses gêneros. Assim, um mesmo gênero, por exemplo, quadrinhos, aparece tanto como exemplo de narração quanto de descrição; a propaganda como exemplo de texto descritivo e de texto argumentativo. Nesse sentido, a obra parece considerar a tipologia textual mais abrangente do que o gênero textual, o que sabemos não ser verdadeiro, já que o tipo textual define-se pela natureza lingüística de sua composição (modalidade, aspectos sintáticos, lexicais, tempos verbais, relações lógicas, estilo, organização do conteúdo etc.), e o gênero está relacionado a todas as práticas sociais mediadas pela linguagem. Os tipos textuais constituem modos discursivos organizados no formato de seqüências estruturais sistemáticas que entram na composição de um gênero textual, ou seja, fazem parte do gênero. Tipo e gênero não formam dicotomia, mas se complementam na produção textual.

Um última observação a ser feita sobre o trabalho de produção textual do livro didático 2 diz respeito à preocupação dos autores em explorar aspectos relacionados à construção do sentido. Diferentemente de outros autores, tanto no trabalho com gênero como no trabalho com tipos textuais, eles enfatizam questões relacionadas à intencionalidade (funções da linguagem), à receptividade, à intertextualidade, enfim, a aspectos que permitem ao aluno constatar como se efetivou o processo de construção de sentido do texto, o que, normalmente, é ignorado pela maioria dos autores de livros didáticos.

3.4 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO 3: *PORTUGUÊS: LINGUAGENS DE WILLIAM ROBERTO CEREJA E THEREZA COCHAR MAGALHÃES, 2003*

3.4.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

O livro didático 3 apresenta-se dividido em 9 unidades, nomeadas com base no conteúdo de literatura. Cada unidade contém capítulos que trabalham aspectos relacionados ora à literatura, ora à gramática, ora à 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.

Em relação à proposta de produção de textos, pode-se verificar que é organizada a partir da perspectiva de gênero textual, já que os próprios capítulos são assim intitulados: o

poema, o texto teatral, o relato, o debate regrado, o texto argumentativo escrito, a notícia, a reportagem, a crônica, a crítica, o editorial, o texto publicitário, o conto, a carta argumentativa, o texto dissertativo-argumentativo.

Cada capítulo sobre produção de texto divide-se em três seções: *Trabalhando o gênero*, na qual o aluno tem contato com um exemplo de determinado gênero por meio de leitura e interpretação; *Produzindo o gênero*, na qual o aluno é convidado a escrever de acordo com o gênero em questão e *Para escrever com adequação* que apresenta atividades de linguagem.

No final do livro, conforme já dito, os autores apresentam O Manual do Professor que funciona como um apoio ao uso do livro do aluno e um suporte teórico-metodológico da proposta. Esse manual apresenta-se estruturado 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; 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; e em *Sugestões de estratégias/Produção de texto* apresentam uma série de sugestões pedagógicas que o professor pode utilizar para que os alunos atinjam resultados satisfatórios em um trabalho de recepção e produção de gêneros textuais.

3.4.2 AVALIAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

O quadro a seguir revela os gêneros textuais explorados no livro e as categorias de análise contempladas (+), não contempladas (-) e parcialmente contempladas (+/-) na orientação e na proposta de produção escrita do livro didático 3, Português: linguagens, de Cereja e Magalhães.

Gêneros textuais \ Categoria de análise	Poema	Texto teatral	Relato	Debate regrado	Texto argumentativo	Notícias	Reportagem	Crônica	Crítica	Editorial	Texto publicitário	Conto	Carta argumentativa	Texto dissertativo-argumentativo
Conceito e finalidade	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+	+
Interlocução	-	+	-	+	+/-	+	+	+	+	+	+	-	+	+
Circulação	-	+	-	+	+/-	+	+	+	+	+	+	-	+	-
Linguagem	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Modelo	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Quadro 5: Orientação para produção escrita; Português: linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Gêneros textuais \ Categoria de análise	Poema	Texto teatral	Relato	Debate regrado	Texto argumentativo	Notícias	Reportagem	Crônica	Crítica	Editorial	Texto publicitário	Conto	Carta argumentativa	Texto dissertativo-argumentativo
Público-leitor	+	+/-	+/-	+	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+/-	-	+/-	+/-	+/-
Contextualização	+	+/-	+/-	+	+	+/-	+	+/-	+	+	+/-	-	+/-	+

Quadro 6: Proposta de produção escrita; Português: linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Através de uma avaliação mais precisa, foi possível verificar que o livro didático 3 contempla, em sua maioria, as categorias de análise definidas para este trabalho. Além de apresentar uma diversidade de gêneros textuais, em torno de 14, desenvolve muitos outros trabalhos na perspectiva de gênero de forma não sistemática, através de projetos propostos no final das unidades. Constatou-se que os autores, ao organizar seu trabalho com produção de texto, preocupam-se em apresentar as condições de produção aos alunos, em levá-los a conhecer *para que se produz, quem produz, onde circula, como se faz*, ou seja, com as condições de produção dos gêneros textuais.

Observa-se, no entanto, que a categoria de análise público-leitor não é contemplada satisfatoriamente, já que grande parte das propostas de redação são direcionadas aos colegas de sala de aula e não a um interlocutor fora dessa esfera escolar, ou seja, um interlocutor real que exija do aluno um comprometimento mais elaborado de seu texto.

Apesar do objetivo do trabalho ser a análise das condições de produção dos gêneros textuais a partir de categorias previamente definidas, algumas observações podem ser feitas

em relação ao trabalho de produção textual numa perspectiva de gênero, proposto neste livro. Observou-se que a obra não sugere, em nenhum dos capítulos, um trabalho de contato natural com os gêneros, ou seja, não é solicitado aos alunos, em nenhum dos capítulos, por exemplo, trazer de casa outros exemplos do gênero estudado, de forma a comparar com o modelo exposto do livro e a inferir características permanentes e transitórias do gênero em questão. Os autores não extrapolam o modelo apresentado e dão demasiada ênfase aos aspectos da forma em detrimento aos do conteúdo, não levando o aluno a fazer uma compreensão crítica a respeito do contexto social do uso, da ação social, de perceber quais as implicações que todo um dado contexto confere a um determinado gênero.

No entanto, no que diz respeito às condições de produção dos gêneros textuais, pode-se verificar a preocupação dos autores em apresentar o contexto de situação, já que, conforme verificado, as categorias de análise, em sua maioria, são satisfatoriamente contempladas. Além disso, os autores apresentam embasamento teórico bastante significativo aos professores o que, no livro didático, é um aspecto bastante inovador e, ainda, exploram, como poucos livros didáticos, uma diversidade de gêneros textuais que circulam em diferentes esferas comunicativas, visando ao aprimoramento da competência textual do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível constatar que mudanças vêm ocorrendo nas propostas dos livros didáticos do Ensino Médio. Alguns autores estão começando a organizar seu trabalho com produção textual a partir da perspectiva de gênero, não só teórica como metodologicamente. E as propostas, quando respaldadas nessa teoria, procuram explicar as condições de produção, levando o aluno a situar-se no contexto comunicativo.

Em relação aos livros didáticos analisados, pode-se afirmar que apenas o livro didático 3 procura seguir a perspectiva de gênero de maneira mais contundente, propondo práticas que envolvam o aluno em uma relação interativa com a sociedade. O livro didático 2, apesar de trabalhar noções relativas à diferença entre gênero e tipo textual, acaba priorizando e dando maior abrangência à tipologia, desconsiderando o fato de que os tipos textuais constituem apenas modos discursivos organizados no formato de sequências estruturais que entram na composição de um gênero. O livro didático 1 não faz qualquer menção à perspectiva de gênero e, entre os poucos gêneros abordados, não explora o contexto de atuação, ignorando o trabalho de produção textual como uma prática social.

Ainda que se perceba a perspectiva de gênero tomando espaço em alguns livros didáticos, cabe uma última ressalva, no sentido de que trabalhar gênero não significa enquadrar textos a partir de sua forma, é necessário também compreender o funcionamento dele na sociedade, conhecer os valores que ele carrega em sua materialidade discursiva, descobrir aspectos permanentes e transitórios, extrapolar o ambiente escolar nas propostas de trabalho... e isso ainda está distante da realidade pedagógica do livro didático.

A presente pesquisa representa uma tentativa de avaliar como as novas abordagens linguísticas têm repercutido no processo ensino-aprendizagem de língua materna, em específico no livro didático. Acredita-se ser imprescindível essa permanente avaliação por parte de professores e de profissionais da área, para que possam redimensionar suas práticas e tomar medidas eficazes em busca de um ensino que seja significativo e atenda as reais necessidades do indivíduo em constante interação com a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARAUJO, Ântonia Dilamar. Análise de gênero: uma abordagem alternativa para o ensino de redação acadêmica. In: FORTKAMP, Mailice; TOMITCH, Leda. *Aspectos da Lingüística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.
2. BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: —. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
3. BALTAR, Marcos Antonio. *A Competência Discursiva através dos Gêneros Textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*, 2003. Tese (Doutorado Letras -Pós-Graduação em Letras/Instituto de Letras/Teorias do texto e do discurso), UFRGS, PORTO ALEGRE, RS.
4. BAZERMAN, Charles. *Gênero, Agência e Escrita*. Trad. de Judith Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
5. BIASI-RODRIGUES, Bernardete. *A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo?* Florianópolis: Perspectiva, 2002.
6. BRANDÃO, Helena. Texto, a articulação: gêneros do discurso e ensino. In: —. *Estudos sobre o discurso*. São Paulo: USP, 2001.
7. BREURE, Leen. Development of the genre concept. Disponível em WWW.cs.uu.nl/people/leen/GenreDev/ GenreDevelopment.htm. Consultado em maio de 2008.
8. FARACO, Carlos . E; MOURA, Francisco. *Português*. São Paulo: Ática, 2004.

9. CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. C. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2003.
10. MARCUSCHI, Luis Antônio. *A Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: UFPE, 2000.
11. ———. *Gêneros discursivos & oralidade e escrita: o texto como objeto de ensino na base de gêneros*. Recife: UFPE, 2001.
12. MEURER, José. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, Mailice; TOMITCH, Leda; *Aspectos da lingüística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.
13. ROJO, Roxane. A concepção de leitor e Produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor que estudar”. In: FREITAS, M.T.A. & COSTA, S.R. (orgs) *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo: Musa, 2002.
14. SCHNEWEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Trad. Roxane Rojo. Revista Brasileira de Educação, 1999.
15. TERRA, Ernani; NICOLA, José de. *Português de olho no mundo do trabalho*. São Paulo: Scipione, 2006.

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo investigar o tratamento que os livros didáticos do Ensino Médio vêm dando, em suas orientações e propostas de produção escrita, à questão das condições de produção dos gêneros textuais. Nesse sentido, verificar se os livros didáticos explicitam o contexto de situação dos gêneros e se, conseqüentemente, contemplam a visão interacionista de ensino, a qual reconhece que é por meio do engajamento de atividades socialmente compartilhadas que é possível desenvolver a metacôsciência e as habilidades linguísticas do aluno. O estudo apoia-se na teoria de Gênero do Discurso de Bakhtin e de seus seguidores Schneuwly, Dolz e Marcuschi. O material de análise é composto por três obras didáticas do Ensino Médio: *Português: linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães; *Português de olho no mundo do trabalho*, de Ernani Terra e José de Nicola e *Português* da série Novo Ensino Médio, de Carlos Faraco e Francisco Moura, as quais foram definidas a partir de levantamento junto às principais escolas da rede municipal, estadual, federal e particular da cidade de Pelotas. Os resultados de análise mostram que alguns autores estão começando a trabalhar na perspectiva de gênero, procurando situar o aluno dentro do contexto comunicativo, no entanto, sugerem também a necessidade de reflexões mais profundas sobre essa teoria, no sentido de propor práticas que sejam efetivamente significativas e que trabalhem a formação do indivíduo em uma relação dialógica com a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros textuais; livro didático; produção textual; visão interacionista.

ABSTRACT: The present study aims at investigating the treatment that high school textbooks have been giving, in their guidelines and written production proposals, to the issue of the production conditions of the textual genera. In this sense, checking if the textbooks explicit the situation context of the genera and consequently contemplate the teaching interactionist view which recognizes that it is by the engagement in socially shared activities that it is possible to develop the meta consciousness and the student’s linguistic abilities. The study is based on Bakhtin’s theory of Genera and Discourse

and its followers Schneuwly, Dolz and Marcuschi. The analysis material comprises three high school textbooks: *Português: linguagens* (Portuguese: Languages), by William Cereja and Thereza Cochar Magalhães; *Português de olho no mundo do trabalho* (Portuguese keeping an eye in the labor market), by Ernani Terra and José de Nicola and *Português da série Novo Ensino Médio* (Portuguese of the series New High School Teaching) , by Carlos Faraco and Francisco Moura which were selected from a survey in the main municipal, state, federal and private schools in the city of Pelotas. The results show that some authors are starting to work in the genera as an attempt to situate the student within the communicative context, but also suggest the need for deeper reflections on this theory, in the sense of proposing practices that are effectively meaningful and that exercise one's formation in a dialogic relationship with the society.

KEYWORDS: textual genre; textbook; written production; interactionist view.

Recebido no dia 25 de abril de 2009.

Artigo aceito para publicação no dia 31 de julho de 2009.