

OS GÊNEROS TEXTUAIS E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA TEORIA À PRÁTICA

Karen Alves de ANDRADE
Universidade Estadual de Londrina
karenalvesandrade@yahoo.com.br

Resumo: Após a publicação dos PCN, a necessidade de uma reestruturação no ensino ficou ainda mais evidente e, dessa forma, os livros didáticos rapidamente buscaram adaptar-se às novas exigências. Para atender a essa demanda, revelou-se uma despreocupação com a profundidade em que isso deveria ocorrer. É possível notar que as mudanças que acompanham o ensino de Língua Portuguesa ao longo dos anos estão diretamente relacionadas ao entendimento do texto como evento comunicativo, que se manifesta no gênero textual, e da necessidade de se priorizar o trabalho com os gêneros no contexto da sala de aula. Por mais que grande parte dos livros didáticos recentes já traga, pelo menos teoricamente, tais concepções, o trabalho com textos na sala de aula insiste em ser penoso e, na maioria das vezes, deficiente. Em vez de se trabalhar os gêneros como formas relativamente estáveis de agrupamentos de textos -como postulou Bakhtin (1997) -, o entendimento que se tem acerca dele impõe uma sistematização lógica e cristalizada de formas prototípicas que são, na verdade, idealizações insuficientes de modelos de textos. Neste artigo, analisamos, então, as mudanças trazidas pelo estudo dos Gêneros Textuais nas salas de aula e, mais especificamente, nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Gêneros textuais; ensino; livros didáticos.

1. A teoria

Escrever textos é produzir gêneros. Sendo assim, uma utilização eficiente do conceito de gênero pode resultar em progressos significativos para o ensino do Português. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 71), “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Os livros didáticos devem, portanto, acompanhar as mudanças, produzindo coleções que não somente apresentem uma variedade de gêneros textuais, mas que trabalhem o gênero além da sua forma e função, considerando todo o contexto sociocomunicativo em que ele se insere.

É seguindo a linha dos autores citados que reconhecemos neste trabalho a importância dos gêneros no ensino e apresentamos dados que revelam o andamento da inclusão dessa vertente do ensino nas coleções de livros didáticos. Para isso, utilizamos como objeto de estudo as propostas de produção de textos verbais presentes em coleções de livros didáticos aprovados pelo PNLD.

Uma análise da língua sob a perspectiva dos gêneros textuais está em consonância com as propostas feitas pelos PCN, que não só incentivam o trabalho com textos de variados gêneros, como também reconhecem ser esse o meio ideal para se trabalhar a linguagem. Trata-se, assim, de uma nova e diferente concepção de língua e de aprendizagem: “língua viva, constituída e construída no discurso dos interlocutores e condicionada a transformações históricas e sociais, aprendizagem ativa e significativa do conhecimento, vinculada às esferas de inserção social e interpessoal do aprendiz”. (ALMEIDA, 2000, p.128). Trata-se, também, de uma concepção de linguagem como

forma de interação social, diferentemente das concepções de linguagem como forma de representação do pensamento, ou, ainda, como mera comunicação. A língua passa a estar associada às atividades humanas, “cujas categorias observáveis – gêneros do discurso – modificam-se no tempo, e estão intimamente ligadas ao contexto social e cultural em que ocorrem.” (ALMEIDA, 2000, p. 129).

Após a publicação dos PCN, a necessidade de uma reestruturação no ensino ficou ainda mais evidente e, dessa forma, os livros didáticos rapidamente buscaram adaptar-se às novas exigências. Na ânsia por atender a essa demanda, revelou-se uma despreocupação com a profundidade em que isso deveria ocorrer.

É possível notar que as mudanças que acompanham o ensino de Língua Portuguesa ao longo dos anos estão diretamente relacionadas ao entendimento do texto como evento comunicativo, que se manifesta no gênero textual, e da necessidade de se priorizar o trabalho com os gêneros no contexto da sala de aula. Por mais que grande parte dos livros didáticos recentes já traga, pelo menos teoricamente, tais concepções, o trabalho com textos na sala de aula insiste em ser penoso e, na maioria das vezes, deficiente. Cafiero (2006) reconhece a distância entre as habilidades requeridas nas avaliações sistêmicas e as trabalhadas na escola. A autora afirma que

[...] defende-se que há uma distância entre as concepções subjacentes às práticas de ensino e aquelas que têm norteado as avaliações sistêmicas aplicadas ao ensino fundamental. Enquanto o ensino lida com concepções muito restritas de língua e ensino, voltando-se para práticas que contemplam prioritariamente a forma, a estrutura, as avaliações, por sua vez, têm procurado se situar na perspectiva do uso linguístico, voltam-se mais para a língua como prática social. (CAFIERO, 2006, p.898).

Marcuschi (2002) também lembra que, apesar da permanência das práticas escolares que não focam o texto como objeto de ensino e desconsideram a função sociocomunicativa da língua,

já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. (MARCUSCHI, 2002, p.19).

Entre os estudiosos que buscam conceituar os gêneros textuais, é consenso a difícil classificação desses objetos. Mesmo assim, muitos livros didáticos, assim como parte dos professores, preocupam-se, prioritariamente, em caracterizar e nomear os gêneros, esperando de seus alunos a confecção de um texto semelhante, que ateste a aprendizagem do gênero. Os materiais didáticos e os professores ignoram a mutabilidade e a conseqüente variabilidade do gênero em função do evento comunicativo em que foi produzido o texto. Eles não reconhecem que nem todos os gêneros são classificáveis e que as suas características constituintes variam de acordo com a função à qual eles se destinam. É o que defende Marcuschi (2005, p. 20), ao dizer que os gêneros “são de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas”.

Em outras palavras, percebe-se a importância do trabalho textual e do estudo dos gêneros para se entender e desenvolver a linguagem, porém, não se sabe como

introduzir essa variabilidade e flexibilidade dos gêneros nas produções e em um currículo escolar acostumado a sistematizações e definições.

Tal prática equivocada de ensino da língua propõe fórmulas para se trabalhar o texto, ignorando que, na realidade, é a função que o condiciona e ao seu gênero. Sendo assim, o professor e os livros didáticos perdem tempo ao situarem os alunos quanto às noções de gênero, enunciação e texto, esquecendo-se de desenvolver a habilidade de adequar os enunciados a diversas e renováveis situações comunicativas. Em vez de se trabalhar os gêneros como formas relativamente estáveis de agrupamentos de textos - como postulou Bakhtin (1997) -, o entendimento que se tem acerca dele impõe uma sistematização lógica e cristalizada de formas prototípicas que são, na verdade, idealizações insuficientes de modelos de textos.

2. A prática

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram selecionados exemplares de coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa dos quatro anos finais do Ensino Fundamental aprovados pelo PNLD 2011. Recorremos à divisão das coleções aprovadas por princípio organizador. Segundo o guia, o princípio organizador é o critério utilizado pela coleção para selecionar, pôr em sequência e organizar a matéria a ser ensinada, estruturando, assim, uma proposta pedagógica particular (PNLD, 2011, p. 29). São eles: tema, gênero e/ou tipo de texto e projetos.

Das coleções aprovadas, 3 se organizam exclusivamente por tema, 1 exclusivamente por gênero, 4 por tema associado a gêneros, 5 por tema associado a projeto, 2 por gênero associado a projeto e 1 por projeto associado a gênero e tema.

A princípio, analisaríamos as coleções organizadas exclusivamente por gênero - devido ao foco deste trabalho que se centra nos gêneros textuais como objeto de ensino e de aprendizagem - mas, visto haver apenas 1 coleção, estendemos o *corpus* para as coleções que se organizam por gênero e outro princípio organizador. Somar-se-iam, então, 8 coleções. Das 8 coleções, localizamos 4 que foram, então selecionadas para o *corpus* da pesquisa. Neste artigo, apresentaremos análises referentes a apenas uma das coleções:

- **Coleção 1:** Para Viver Juntos - Edições SM (Ana Elisa de Arruda Penteadó, Cibele Lopresti Costa, Eliane Gouvêa Lousada, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares, Maria Virgínia Scopacasa, Manuela Prado, Mirella L. Cleto, Heidi Strecker);

Os volumes desta coleção se organizam por gêneros textuais, em oito capítulos. Além desses, há ainda o capítulo *Revisão*, cujo objetivo é retomar conhecimentos linguísticos e características dos gêneros estudados. [...] A coletânea apresenta diversidade de gêneros, com temas variados que abordam a realidade brasileira [...] (PNLD, 2011, p. 89).

Em uma primeira etapa, foi feito um levantamento das propostas de redação contidas nas coleções selecionadas. Os exemplares de cada coleção foram investigados

e suas propostas listadas. Das listas, criamos quadros de três colunas. Na primeira, consta o nome do capítulo ou unidade do exemplar da coleção, na segunda, a(s) proposta(s) de redação apresentada(s) no capítulo e, na terceira, o gênero, como no exemplo:

Quadro Y: Coleção X

Coleção X		
Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros
Romance de aventura	Narrativa de aventura	Conto (2)
Conto popular	Conto popular	Conto (2)

Nem sempre a unidade apresenta a propostas visando um gênero e, algumas vezes, não solicita ao aluno que redija um gênero, recorrendo a tipologias textuais - como ocorreu no exemplo ao se solicitar uma “narrativa de aventura” -, a fragmentos de textos ou a um simples registro de ideias, daí a decisão pela terceira coluna, que identifica o gênero a que, de fato, se propõe a produção na unidade. Essa coluna apresenta a nossa decisão acerca do gênero a ser produzido, com base nas atividades propostas no decorrer da unidade. Optamos assim por enquadrar a proposta de produção a um gênero textual, contabilizando-a juntamente com as demais. Identificamos, para isso, os comandos relativos à proposta e as atividades já desenvolvidas na coleção. Além disso, em geral, o gênero apresentado nas atividades de leitura era o mesmo a ser escrito na produção de texto. Com base nessas informações, fez-se possível identificar o gênero que estava sendo solicitado, ainda que não estivesse explícito. Ao nos depararmos, por exemplo, com propostas que requeriam a produção de uma narrativa, analisamos a proposta, verificamos as atividades da unidade e, na maioria das vezes, percebemos que gênero que mais se enquadrava aos objetivos da proposta era o conto. Ainda, em virtude de ser o foco desta pesquisa apenas os gêneros textuais escritos, as propostas que continham gêneros orais foram desconsideradas.

Em seguida, realizamos uma análise quantitativa da variedade de gêneros textuais presentes nessas atividades de produção de texto. Para isso, depois dos quadros com o levantamento dos gêneros em cada exemplar das coleções, segue-se uma tabela, na qual constam os gêneros encontrados e o número de vezes que eles aparecem em cada coleção, como exemplificamos a seguir:

Tabela W: Coleção X

Coleção X	
Gêneros	Ocorrências
Conto	15

História em Quadrinhos	4
------------------------	---

A etapa de identificação de ocorrências dos gêneros permitiu verificar a quantidade de gêneros aos quais os alunos têm sido expostos a partir da adoção de cada coleção selecionada, além de evidenciar se os livros didáticos ainda apresentam, predominantemente, gêneros mais prototípicos e gêneros escolares-guia, que “são produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos.” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.77).

Na próxima etapa, fizemos uma análise das propostas de redação, utilizando o referencial teórico apresentado no capítulo 2, para identificar a concepção de gêneros textuais subjacente às propostas, ou seja, avaliar se o tratamento dado aos gêneros nessas atividades os considerava como manifestações linguísticas que servem a propósitos específicos, delimitados pela situação discursiva que motivou a sua produção. Os aspectos inerentes aos gêneros – forma, função, conteúdo e estilo – foram foco dessa análise, além das relações contextuais e interpessoais características dos gêneros, permitindo testar a hipótese em relação ao que se espera de um trabalho efetivo com gêneros textuais - que considere não só a sua composicionalidade, mas também sua articulação às práticas sociais e sua dialogicidade. Neste artigo, duas (2) propostas mais representativas de cada unidade das coleções serviram para exemplificar a análise feita. Essas propostas apresentam o padrão geralmente seguido pela coleção e revelam a percepção do gênero desenvolvida nas atividades de escrita.

Após finalizarmos a análise das propostas de produção de texto, foi possível reconhecer diversas operações necessárias a uma proposta de produção que propicie ao aluno a possibilidade de escrever um “bom” texto. Para Cafiero e Coscarelli (2007), um bom texto é aquele que comprova que o aluno é competente no uso da língua:

Ser competente no uso da língua pressupõe saber lidar com os diferentes textos que circulam socialmente, tanto em situações orais quanto escritas. Assim, pressupõe-se que as atividades de ensino podem ser mais eficientes se buscarem desenvolver as capacidades necessárias às práticas de fala e escuta e também às práticas de leitura e escrita de textos. Os aprendizes precisam ouvir e falar, ler e escrever muitos e variados textos. (CAFIERO e COSCARELLI, 2007, p. 6).

Soares (1999) também defende que um texto eficiente não se restringe à aquisição do sistema de escrita, isto é, ao desenvolvimento das habilidades de transitar do sistema fonológico para o sistema ortográfico – a escrita -, mas compreende a utilização do sistema de escrita para a interação social. Desse modo, “ensinar língua materna é ensinar os usos que se fazem socialmente dessa língua, a fim de que o sujeito-aprendiz possa ter, sempre mais, vez e voz na sociedade.” (CAFIERO, 2006, p.899).

2. 1 Coleção *Para Viver Juntos – Português*

A coleção *Para Viver Juntos – Português* tem como princípio organizador os gêneros textuais. Cada volume apresenta 8 capítulos que levam o nome do gênero a ser trabalhado. O PNL 2011 (p. 90) aponta que seus pontos fortes são as diversificadas atividades de leitura, o tratamento reflexivo dos conteúdos linguísticos e, nosso foco de estudo, as atividades de produção de texto.

Cada capítulo apresenta uma proposta de produção vinculada ao gênero que está sendo visado e, durante as atividades de leitura e estudo do texto, características desse gênero vão sendo trabalhadas, possibilitando ao aluno um conhecimento prévio capaz de prepará-lo para o momento da produção.

A metodologia apresentada pela coleção assemelha-se bastante às sequências didáticas propostas por Schneuwly e Dolz (2004) em *Gêneros Orais e Escritos na escola*. Segundo eles, um conjunto de atividades reunidas de forma sistemática em torno de um gênero textual compõe uma sequência didática, que tem como finalidade levar o aluno a utilizar de maneira mais adequada o gênero textual nas situações discursivas que o requerem. Assim sendo, o gênero é apresentado ao aluno através de um texto prototípico, na atividade de leitura e, nas tarefas seguintes, o conteúdo do texto e os elementos que compõem o gênero são trabalhados, levantando conhecimentos prévios dos alunos e criando condições para que ele possa redigir o seu próprio texto.

Não há, como presumem Schneuwly e Dolz, ao explicar os componentes de uma sequência didática, uma produção inicial, da qual se originariam os módulos – atividades que instrumentalizam os alunos a corrigirem os problemas encontrados na primeira produção. Entretanto, por se tratar de um material didático, esses módulos são previstos na coleção, visto serem recorrentes as dificuldades dos alunos na produção de determinados gêneros. Dessa forma, atividades que trabalham as características primordiais do gênero são realizadas antes daquelas em que o aluno deve produzir seu próprio texto.

O Manual do Professor, ao referir-se ao ensino da produção de textos, afirma ser o texto uma unidade de ensino e, citando Bakhtin (1997), reconhece que os textos se manifestam em gêneros textuais. O manual também afirma focar seu trabalho em textos organizados em diferentes gêneros, considerando diferentes esferas de comunicação e diferentes capacidades linguísticas (MARCHETTI, STRECKER, CLETO, 2009, p. 9). Ainda, o manual se propõe, nas propostas de produção textual, a orientar os alunos nos procedimentos de planejamento, revisão, refacção e autoavaliação dos textos. A seguir encontram-se os quadros referentes às propostas de produção e aos gêneros presentes em cada volume da coleção.

Quadro 1: Gêneros da coleção Para Viver Juntos – Português 6

Para Viver Juntos – Português 6		
Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros

Romance de aventura	Narrativa de aventura	História ¹ (2) ²
Conto popular	Conto popular	Conto (2)
História em quadrinhos	História em quadrinhos	História em Quadrinhos (2)
Notícia	Notícia	Notícia (2)
Relato de viagem e diário de viagem	Relato de Viagem/ Diário de viagem	Relato/ Diário
Poema	Poema	Poema (2)
Artigo expositivo de livros paradidático e artigo de divulgação científica	Artigo expositivo de livro paradidático/ Artigo de divulgação científica	Artigo (2)
Entrevista	Entrevista	Entrevista (2)

Quadro 2: Gêneros da coleção Para Viver Juntos – Português 7

Para Viver Juntos – Português 7		
Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros
Conto	Conto	Conto (2)
Mito e lenda	Mito/ Lenda	Mito/ Lenda
Crônica	Crônica	Crônica (2)
Reportagem	Reportagem	Reportagem (2)
Artigo de divulgação científica/ Artigo expositivo de livro paradidático	Artigo de divulgação científica/ Artigo expositivo de livro didático	Artigo (2)
Poema	Poema/ Poema visual	Poema (2)
Carta ao leitor e carta de reclamação	Carta ao leitor/ Carta de reclamação	Carta ao leitor/ Carta de reclamação
Artigo de opinião	Artigo de opinião	Artigo (2)

Quadro 3: Gêneros da coleção Para Viver Juntos – Português 8

¹ Optamos por diferenciar os gêneros de tipologia narrativa **conto** e **história** entendendo como conto as narrativas curtas e como história as narrativas mais longas. Dos gêneros aos quais reconhecemos como histórias, percebemos ser, geralmente, requisitada a produção de, apenas, uma parte desse texto.

² Os números entre parênteses indicam a quantidade de textos, naquele gênero, que o aluno deverá produzir durante o estudo de determinado capítulo.

Para Viver Juntos – Português 8		
Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros
Conto de enigma e conto de terror	Conto de enigma/ Conto de terror	Conto (2)
Romance de ficção científica e conto fantástico	Conto de ficção científica/ Conto fantástico	Conto (2)
Diário íntimo e diário virtual	Diário íntimo/ Diário Virtual	Diário (2)
Verbetes de enciclopédia e artigo de divulgação científica	Verbetes de enciclopédia/ Artigo de divulgação científica	Verbetes/ Artigo
Texto dramático	Texto dramático	Texto dramático (2)
Poema	Poema	Poema (2)
Artigo de opinião	Artigo de opinião	Artigo (2)
Carta ao leitor e debate	Carta ao leitor/ Debate	Carta ao leitor/ Debate

Quadro 4: Gêneros da coleção Para Viver Juntos – Português 9

Para Viver Juntos – Português 9		
Capítulos	Propostas de Redação	Gêneros
Conto psicológico	Conto psicológico	Conto (2)
Conto social e conto de amor	Conto social/ Conto de amor	Conto (2)
Crônica esportiva e reportagem	Crônica esportiva/ Reportagem	Crônica/ Reportagem
Artigo de divulgação científica e verbete de enciclopédia	Artigo de divulgação científica/ Verbetes de enciclopédia	Artigo/ Verbetes
Texto dramático e roteiro	Texto dramático/ Roteiro	Texto dramático/ Roteiro
Conto e propaganda	Conto/ Propaganda	Conto/ Propaganda
Resenha crítica	Resenha crítica	Resenha Crítica (2)
Propaganda	Propaganda	Propaganda (2)

Conforme os dados apresentados nos quadros, verifica-se que a coleção apresenta uma grande variedade de gêneros, sendo que alguns se repetem em diferentes volumes. É possível perceber, também, a coerência da coleção em propor sempre ao aluno a produção do gênero que tematiza a unidade. Percebe-se também que, em alguns capítulos, há a produção de mais de um gênero.

A Tabela 1 nos apresenta os gêneros presentes na coleção, somando-se os quatro volumes, e a recorrência de cada um deles.

Tabela 1: Coleção Para Viver Juntos – Português

Coleção Para Viver Juntos – Português	
Gêneros	Ocorrências
História	2
Conto	13
História em Quadrinhos	2
Notícia	2
Relato	1
Diário	5
Poema	6
Artigo	10
Entrevista	2
Mito	1
Lenda	1
Crônica	3
Reportagem	3
Carta ao leitor	2
Carta de reclamação	1
Verbetes	2
Texto dramático	3
Debate	1
Roteiro	1
Propaganda	3
Resenha crítica	2

Total: 21 gêneros distintos	Total: 66 propostas
------------------------------------	----------------------------

A coleção apresenta 66 propostas de produção de textos. As propostas contemplam, no geral, 21 gêneros. Mesmo com um grande número de propostas, os gêneros com maior tradição escolar, como o conto e o artigo, são majoritariamente trabalhados, em detrimento de gêneros menos canônicos ou de esferas comunicativas externas à escola, como a publicitária e a jornalística.

Ainda assim, outros gêneros aparecem, como a propaganda, a resenha, o poema, a crônica, etc. A coleção, então, adéqua-se ao critério da diversidade de gêneros sem que o trabalho com a maior parte dos textos seja insuficiente e superficial, visto retornar a esses gêneros, em novas propostas, ao longo do processo de formação escolar.

A coleção apresenta propostas de produção de texto bastante pertinentes ao referencial teórico deste trabalho. Como o resumo da obra no PNLD 2011 aponta, os capítulos, de fato, têm como princípio organizador o gênero textual. Os gêneros selecionados pela coleção são de grande importância para a interação do aluno com o meio em que vive, além de priorizar, também, gêneros da esfera literária. As unidades são compostas por duas atividades de leitura, compreendendo *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Reflexão linguística* e *Língua Viva*.

As atividades de *Estudo do texto* têm como finalidade apresentar aos alunos o gênero que será produzido na sessão *Produção de texto*. Além de prover ao aluno um contato com o exemplar desse gênero, há um trabalho com a compreensão do texto em que se verifica o foco no conteúdo, com a composição das personagens ou outros elementos que compõem o gênero; o na forma com o contexto de produção; o na situação comunicativa e com a linguagem do texto e no estilo.

Sobre as condições de produção, verificamos a ausência de um detalhamento acerca de “quem fala” e “para quem se fala” em grande parte das propostas, até porque a maior parte dos textos produzidos vão circular na esfera escolar. Também, quanto à finalidade do texto, não há muitas informações, ainda que a esfera de circulação seja, muitas vezes, delimitada. O tipo de linguagem do gênero é trabalhado na sessão *Linguagem do texto*, o que fornece subsídios para que o aluno produza seu próprio exemplar, utilizando as competências linguísticas necessárias. O *Contexto de produção* também nomeia uma sessão que se preocupa em situar o aluno quanto à situação de produção do texto lido.

Não há referências às características da esfera cultural da qual o gênero faz parte, nem ao momento histórico ou à situação hierárquica, excetuadas as propostas em que o texto motivador tenha um cunho temporal bastante proeminente.

A sessão de *Produção de textos* é composta por um *Aquecimento*, uma proposta, etapas de *Planejamento e elaboração do texto*, *Avaliação e reescrita do texto*.

O *Aquecimento* chama a atenção do aluno quanto a uma característica de grande relevância do gênero, o *Planejamento e elaboração do texto* auxilia o aluno nas etapas de produção, e a *Avaliação e reescrita do texto* constrói no aluno uma visão crítica quanto ao próprio texto. Não é pedida ao estudante uma simples troca de textos com o colega, mas um quadro referencial que o norteia para avaliar se seu texto apresenta as características necessárias ao gênero.

Em diversos casos, as propostas são motivadas por uma imagem, exigindo do aluno uma associação da mesma com elementos textuais requisitados na proposta. A criatividade do discente é um dos critérios avaliativos das propostas. É o que se pode perceber nas seguintes propostas:

História em Quadrinhos

PRODUÇÃO
DE TEXTO

História em quadrinhos

AQUECIMENTO

- Observe os seguintes balões.



Crie em seu caderno uma conversa entre dois adolescentes. Use balões para compor seu diálogo. Procure variar as formas dos balões de acordo com a situação representada nas falas. Resposta pessoal.

Proposta

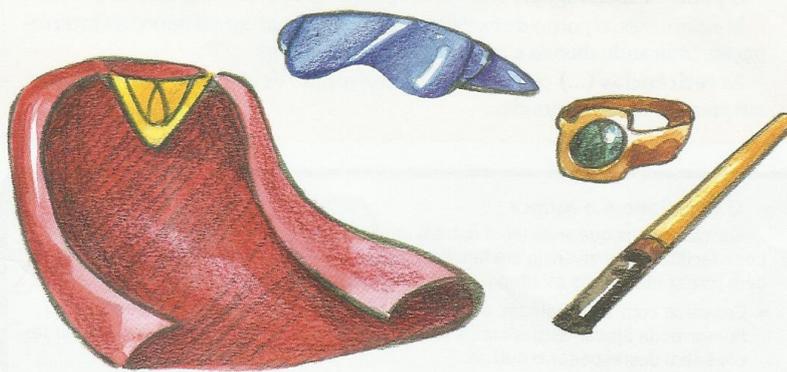
Agora, você vai criar uma história em quadrinhos baseada em um super-herói. Quando a história ficar pronta, a classe produzirá um gibizão. Suponha que ele irá ficar na biblioteca do bairro e ser lido pelos moradores da região.

- 1 Leia como o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* define a palavra *super-herói*.

Super-herói *substantivo masculino* 1 personagem fictício, geralmente dotado de poderes sobre-humanos, que defende o bem e combate incansavelmente o mal, ajuda os fracos e desprotegidos, procura livrar a sociedade dos criminosos [...].

Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. p. 2641.

- 2 Observe os seguintes objetos. Eles serão importantes na criação de sua personagem. Escolha um deles para compor seu super-herói.



Planejamento e elaboração do texto

- 1 Planeje os seguintes elementos do texto.

Tempo e espaço onde a história acontece	
Personagem principal	Nome e características físicas
	Objeto mágico
	Poderes mágicos
	Ponto fraco
	Características do principal inimigo
Sequência narrativa	Onde a personagem está?
	Com quem vai se encontrar?
	Que conflito terá de enfrentar?
	Como o conflito será resolvido?



- 2 Escreva um resumo da história.
- 3 Divida a história em partes. Cada uma será desenhada num quadrinho.
- 4 Desenhe sua história em quadrinhos, criando as falas e os balões. O desenho não precisa ser exato. Você pode fazer as personagens de modo esquemático, com figuras geométricas ou com colagens.
- 5 Lembre-se de usar os balões, as onomatopeias e as palavras destacadas.
- 6 A história em quadrinhos pode ser desenhada em papel sulfite. Depois, as histórias serão reunidas em um gibizão.

Avaliação e reescrita do texto

- 1 Leia com atenção a história em quadrinhos que você criou. Use o roteiro abaixo para avaliar sua produção. Responda às perguntas em seu caderno.
- a) Características de personagem.
- A personagem principal é um super-herói?
 - É possível observar seus poderes mágicos?
 - As características do inimigo estão destacadas?
- b) Sequência narrativa.
- Os quadrinhos obedecem a uma sequência temporal?
 - Há um conflito a ser resolvido?
- c) Recursos.
- Os balões estão adequados às falas das personagens?
 - Foram usados adequadamente recursos visuais (onomatopeias e palavras destacadas) para representar os sons e expressar os sentimentos das personagens?
 - A linguagem está adequada à personagem?
- 2 Depois dessa análise, reescreva sua história em quadrinhos e monte o gibi da classe com seus colegas.
- 3 Quando o material estiver organizado, um grupo ficará responsável por encadernar as histórias em quadrinhos para montar o gibizão.

Figura 1 – Seção Produção de Texto (Coleção Para viver juntos: Português, 6º ano, 2009, p. 92 e 93.)

O gênero a ser produzido é uma história em quadrinhos. Antes de apresentar a proposta, há nessa etapa uma preparação para a produção do texto. Para que o aluno utilize de maneira eficiente os balões, muito importantes nas histórias em quadrinhos, o *Aquecimento* propõe a produção de um diálogo, no qual o estudante treinará o uso dos balões.

O gênero está explícito – história em quadrinhos -, o suporte é o gibizão, a esfera de circulação é a biblioteca do bairro e o público-alvo são os moradores da região. Quanto ao tema, a única instrução dada, nesse momento, é que a história deve ser baseada em um super-herói.

Visto que essa proposta deve ser baseada em um super-herói, o planejamento procura desenvolver com o aluno a composição desse personagem. Além de definir seus atributos, pelo verbete de dicionário, sugere objetos para escolha que comporão a imagem do super-herói. Entretanto, no item 2, a proposta pede que o aluno escreva um resumo da história. Compreendendo que o resumo é elaborado a partir da seleção de informações de um dado texto para determinado fim, como resumir um texto que ainda não foi escrito? Entendemos que, na verdade, a atividade deveria propor um esboço, ou rascunho, do que será a história em quadrinhos.

O roteiro proposto conduz o aluno a uma leitura auto-avaliativa de seu texto, fazendo-o verificar a presença das características típicas do gênero em questão em sua redação. O que deve e o que não deve haver no texto fica bastante evidente, propiciando a avaliação e a consequente reescrita do texto. Ainda que o aluno resista a esses tipos de atividades, elas o conduzem aos papéis de escritor e de leitor e alteram o foco, o ponto de vista do aluno, a respeito de seu texto. Além disso, a reescrita leva à reflexão acerca do texto inacabado, que sempre poderá sofrer alguma alteração, seja em sua escrita, seja em sua compreensão.

Artigo de Opinião

PRODUÇÃO DE TEXTO

Artigo de opinião

AQUECIMENTO



O quadro a seguir apresenta a tese e a conclusão de um artigo do jornalista Nelson Motta sobre os livros e a *internet*.

- Complete-o com argumentos a favor da tese e que conduzam, de forma coerente, à conclusão apresentada.

Tese	"Na era digital, as transferências de arquivos têm sido o inferno e o purgatório para a indústria da música e do cinema, mas podem ser um paraíso para os livros."
Argumentos
Conclusão	"Mais do que vender livros, a maior alegria do escritor é ser lido."

Nelson Motta. Letras, números e dígitos. Folha de S.Paulo, 16 nov. 2007.

Resposta pessoal. Argumentos utilizados pelo autor para defender a disponibilização de livros novos na internet: a) "os avarentos vocacionais ou os manés viciados em boca-livre, que poderiam comprar um livro, mas preferem ler de graça, teriam o castigo de ler 400 páginas em uma telinha", ou pior, gastar muito tempo e dinheiro para imprimi-lo, sem capa e sem fotos"; b) os leitores que de fato não têm R\$ 40,00 para comprar um livro, mas querem muito lê-lo, poderiam suportar o desconforto de ler na telinha em troca de ampliar seu repertório; c) os grupos que, porventura, se juntassem para imprimir o livro e fazê-lo rodar de mão em mão estariam contribuindo para criar o "boca a boca" que ajuda o livro a vender nas livrarias, bancas de jornais, supermercados, etc.

Proposta

Coloque-se na posição de um escritor, um músico ou um diretor de cinema. Suponha que, sem sua autorização, seu livro, álbum ou filme tenha sido disponibilizado na *internet*.

Você vai escrever um artigo de opinião que deixe clara sua posição a respeito da pirataria eletrônica. Esse artigo será lido e discutido em sala de aula. Para isso, defina em qual jornal, revista ou *site* seu texto circularia e qual seria seu público-alvo (jovens que baixam arquivos sem se preocupar com sua procedência; pais e educadores que falam sobre o assunto em casa e na escola; parlamentares que podem elaborar novas leis sobre direitos autorais, etc.).

O texto a seguir, retirado de *sites* de notícias, pode lhe sugerir argumentos úteis.

Música digital cresce 40%, mas não compensa perdas com CDs

Atualmente há mais de 500 lojas de música *on-line* legais, que oferecem mais de 6 milhões de canções.

Apesar disso, as vendas de músicas "virtuais" ainda não conseguem compensar a forte queda nas vendas de CD. O instituto IFPI [International Federation of the Phonographic Industry] estima que, no total, a indústria fonográfica faturou cerca de 10% menos em 2007, em relação ao ano anterior.

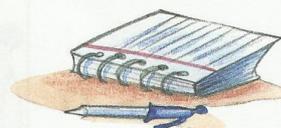
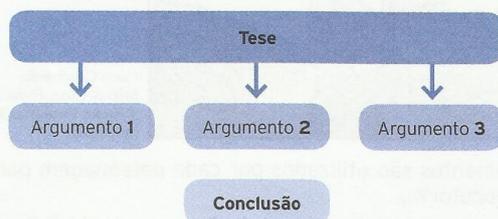
Entre outros motivos, isso ocorre porque o mercado legal de música digital ainda é muito pequeno na comparação com o ilegal. Nas contas da IFPI, para cada música baixada de lojas *on-line* regularizadas, há 20 *downloads* ilegais.



Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 11 abr. 2008.

Planejamento e elaboração do texto

- 1 Assuma uma posição a respeito da pirataria eletrônica. Converse com outras pessoas e aprofunde sua pesquisa em sites, jornais e revistas, a fim de entender as causas, as consequências, o alcance dessa prática e as saídas que vêm sendo propostas.
- 2 Elabore sua tese, ou seja, o ponto de vista que você pretende defender, assumindo a posição de um escritor, um músico ou um diretor de cinema que teve sua obra publicada indevidamente.
- 3 Registre em seu caderno, na forma de tópicos, ao menos três argumentos. Lembre-se de que diferentes tipos de argumentos (baseados na autoridade, em fatos concretos, no raciocínio lógico, no consenso, etc.) promovem diferentes efeitos sobre o leitor.
- 4 O esquema a seguir pode ajudá-lo a organizar suas ideias.



- 5 Redija o texto usando linguagem adequada ao público que você escolheu como alvo e ao veículo no qual seu artigo poderia ser publicado.
- 6 Lembre-se de finalizar o texto com uma conclusão coerente com os argumentos que foram desenvolvidos.

Avaliação e reescrita do texto

- 1 Troque seu texto com um colega. Lembre-se de contar a ele qual é o público-alvo que você teve em mente quando o produziu.
- 2 Copie a tabela a seguir em uma folha e preencha-a com os dados do texto que você recebeu.

Artigo de opinião	Sim	Não
O texto cumpriu o objetivo do gênero?
O tema está claramente identificável?
O autor posicionou-se firmemente perante o tema?
A linguagem está adequada ao veículo escolhido?
Os argumentos e a linguagem são adequados ao público-alvo?
O artigo apresenta diferentes tipos de argumento?

- 3 Entregue ao colega a folha e o texto, para que ele reveja os itens marcados e reescreva o artigo fazendo os ajustes necessários.
- 4 Os artigos de opinião serão lidos e discutidos em sala de aula, em um dia combinado pelo(a) professor(a).

Figura 2 – Seção Produção de Texto (Coleção Para viver juntos: Português, 8º ano, 2009, p. 212 e 213.)

As propostas apresentadas na coleção favorecem uma aprendizagem reflexiva, já que possuem uma função não somente avaliativa, mas também didática. Elas não apenas propõem um texto a ser escrito, mas criam as condições necessárias para a redação desse texto, retomando elementos estudados ao longo da unidade e salientando pontos indispensáveis à caracterização do gênero.

Essa proposta é bastante completa por situar, de maneira mais eficiente que as outras, o aluno na situação de produção. O produtor do texto é um escritor, músico ou diretor de cinema, informação que delimita a linguagem, o conteúdo e as relações hierárquicas e ideológicas do texto. A situação comunicativa também é bem definida, já que o fato que motivou a escrita do artigo de opinião – a publicação de uma obra desautorizada na internet – aproxima o aluno de uma situação real de comunicação. Há instruções quanto à escolha do suporte para a veiculação do texto e também de seu previsto público-alvo. Para a construção temática, é apresentado, ainda, um texto motivador, que proporciona argumentos possíveis de serem utilizados na redação. Certamente, os textos a serem produzidos pelos alunos foram mais bem orientados nessa proposta.

Depois da apresentação da proposta, seguem-se as etapas de planejamento e elaboração do texto. Observe que o planejamento auxilia na produção do texto, fazendo o aluno refletir sobre as partes integrantes do gênero, como a estrutura composicional da tipologia argumentativa. Não há referências à finalidade do gênero e às relações de poder que o transpassam. Entretanto, as escolhas linguísticas são orientadas em função do público-alvo e do veículo de circulação do texto.

Finalmente, a avaliação do artigo de opinião também ocorre com base em um quadro de análise. Diferentemente dos demais quadros, esse foca na finalidade do gênero e nos efeitos que ele causa. Tais elementos foram trabalhados ao longo da unidade, mas não foram ressaltados na proposta. Entretanto, é para eles que se volta a avaliação.

3. Considerações finais

Percebemos que a coleção *Para Viver Juntos – Português* apresenta propostas de produção de texto que, de fato, orientam os alunos na produção dos gêneros, sendo eles caracterizados como formas flexíveis. Isso se dá devido à boa contextualização que as propostas fazem da situação discursiva e da constante retomada das características dos gêneros. A análise aponta que, ainda que alguns itens não tenham sido contemplados em todas as propostas, como o lugar social e a posição hierárquica dos interlocutores, a relação ideológica subjacente à situação discursiva e a diversidade de esferas de circulação dos textos, a coleção está de acordo com a visão sociointeracionista da língua e com a transposição do ensino das tipologias para os gêneros textuais. As sessões das unidades e, principalmente, das propostas de produção, colaboram para a produção dos gêneros de maneira eficiente e atendendo a sua caracterização prototípica. A consideração do protótipo não engessa a produção do gênero, apenas serve de modelo, de referencial para que o aluno redija sua redação.

Com base nos levantamentos e análises realizados, percebemos que as propostas de produção apresentam, hoje, atividades muito pertinentes às demandas da educação, inclusive no que se refere às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O

gênero está sendo efetivamente trabalhado - mesmo que propostas que foquem nas tipologias textuais ainda existam - e a contextualização das propostas, em consequência das exigências do gênero, está sendo, na maior parte das vezes, valorizada e bem trabalhada pelas coleções de livros didáticos.

Com a investigação desenvolvida, constatamos que as propostas de produção de textos dos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental selecionados como *corpus* desta análise, orientam, sim, na maioria das vezes, a produção de um gênero textual, mesmo que ainda apareçam propostas que solicitam a escrita de tipologias ou, simplesmente, “textos”. Os gêneros a serem produzidos são, também, com grande frequência, vistos como modelos de textos flexíveis e variáveis diante das situações de comunicação e, finalmente, prezam, quase que na totalidade das análises, pela criação de um contexto de produção.

Sabemos que o livro didático é um instrumento para o professor e pode contribuir positivamente para a prática docente, entretanto, para que seja um instrumento eficiente na prática escolar, deve continuar evoluindo, juntamente com as concepções atuais acerca da linguagem, e reconhecendo, cada vez mais, a língua como meio de comunicação, o texto como forma de manifestação linguística e os gêneros textuais como objeto de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cirlene Magalhães, BARBOSA, Jaqueline Peixoto, BRAIT, Beth. COSTA, Sérgio Roberto, POMPÍLIO, Berenice Wanderley, ROJO, Roxane. et all. In: ROJO, Roxane. A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental – PNLD 2008*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de livros didáticos: 5a a 8a séries – PNLD 2008*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de livros didáticos: 5a a 8a séries – PNLD 2011*. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

CAFIERO, Delaine. *Habilidades de leitura no PNLD e no SAEB: construção da continuidade temática*. 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_298.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2011.

CAFIERO, Delaine; COSCARELLI, Carla. *Competências e habilidades na alfabetização: como construir uma matriz de desempenho para um jogo?* Revista Língua Escrita, n. 2, dezembro 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. *Gêneros textuais na escola*. Juiz de Fora, Veredas, n.2, 2007. Disponível em <http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/veredas_ensino/artigo05.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2008.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. et al (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges, (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DPA: SEPE, 1999.

Coleção didática Analisada

MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. Para viver juntos: português. São Paulo: Edições SM, 2009.