

GÊNERO OU TIPO TEXTUAL: QUAL A ABORDAGEM DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO?

Eliélder de Oliveira Lima(UECE)¹

Resumo:

A análise empreendida neste texto buscou perceber se as atividades de produção de texto presente no LDP evidenciam o trabalho com os tipos ou gêneros textuais. Embora a análise não tenha recaído sobre todas as atividades de produção de texto presentes no livro, é possível concluir que elas apresentam alguns elementos constituintes da definição de gênero bakhtiniana, porém a essência recai exclusivamente para a tipologia textual. O texto a ser produzido não é considerado na relação com sociedade onde eles se realizam, tratando-se apenas da produção de uma redação escolar, ficando a circulação e as possibilidades de interlocução restrita ao ambiente da escola. Mesmo com o número reduzido de atividades analisadas, foi possível constatar que os gêneros textuais ainda não se encontram consolidado nas atividades dos livros didáticos, mesmo aqueles que estão entre as indicações do PNL. Isso conduz a outra questão também preocupante que é a de que o trabalho do professor, muitas vezes limita-se ao proposto pelo livro, não havendo por parte do docente intervenção que vise ampliar os horizontes de possibilidades a serem exploradas em cada atividade. É importante apontar que ainda hoje se persiste na escola um trabalho com textos que limita a variedade de gêneros a tipologia clássica, embora o trabalho realizado pelos professores com base no LPD traga insinuações dos elementos dos gêneros, enquanto textos que se realizam em uma situação real de comunicação. Finalmente, a análise permite concluir que ainda temos muito de caminhar na formação continuada de professores de língua portuguesa para que venhamos a ter um trabalho com a linguagem que efetivamente possibilite aos educandos o uso seguro da língua nas situações diversas em que dela necessitarem.

1. Introdução

A escola trabalhou durante muito tempo com o conceito de gênero textual restrito apenas à noção de tipologia clássica dos textos (narração, descrição e dissertação) e também à tipologia literária (dramático, lírico e épico). O ensino baseado nessa tipologia gerou muitos problemas e o principal deles reside no fato de não dar de conta da diversidade de textos existentes na sociedade, o que levou, e muitas vezes ainda leva, o aluno a um exercício de linguagem inócuo, uma vez que, distante de sua prática linguística, as atividades se tornam bastante artificiais.

Diante desses fatos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) indicam os gêneros textuais/discursivos² como objetos de ensino e aprendizagem da língua materna. Desta forma, a escola tem que levar o aluno a uma reflexão sobre a linguagem e os mais diferentes gêneros para que possam ser usuários efetivos da língua, produzindo com clareza textos pertencentes aos mais diversos gêneros, de acordo com a situação comunicativa em que estejam inseridos.

¹ Aluno do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: redleye@hotmail.com.

² Neste artigo utilizarei os termos gêneros textuais e gêneros discursivos como sinônimos.

A diversidade de textos existentes na sociedade tem sido objeto de estudo da Linguística Textual, que procurou classificá-los, além de definir e diferenciar os conceitos de *tipos e gêneros textuais*. Dominar esses conceitos, provenientes de pesquisas e não mais do senso comum, é fundamental para as reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem de língua(s).

Dada a importância dessa distinção para a formação dos alunos enquanto sujeitos que utilizam os diversos gêneros em suas interações sociais, o objetivo do presente artigo é analisar a abordagem de gênero textual/discursivo presente em duas atividades de produção de textos no livro didático do 9º ano do ensino fundamental da coleção Português Linguagens, de Cereja e Magalhães (2012).

Para o alcance deste objetivo será discutida a proposta dos PCNs para o ensino de Língua Materna, seguida de uma discussão sobre gênero textual e tipologia textual, bem como da abordagem dos livros didáticos sobre esses conceitos. Em seguida, o leitor encontrará a análise do objeto de estudo deste artigo.

2. Dispositivos teóricos

2.1 Os PCNs e o ensino de língua materna

A indicação dos PCNs (1998) é a de que o ensino de Língua Portuguesa tenha como objeto central de estudo o texto “em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania” (p. 24). E continua recomendando: “é preciso que as situações escolares de ensino da Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem” (p. 24).

Por essa perspectiva o professor necessita de subsídios que lhe permitam trabalhar o texto em sala de aula de maneira não intuitiva. As pesquisas voltadas para o texto, especialmente as da Linguística Textual, fornecem ao docente grande parte destes subsídios. Os estudos dessa corrente teórica ultrapassaram os limites da frase e do material verbal³ para melhor compreensão dos mecanismos e recursos linguísticos que estão na base de todo e qualquer ato de interação mediado pela linguagem.

Aponto que os textos organizam-se dentro de certas restrições temáticas, composicionais e estilísticas, que acabam por caracterizá-los como fazendo parte deste ou daquele gênero. É nesta direção que os PCNs sinalizam o ensino da Língua Portuguesa.

³ A respeito desta perspectiva conferir Cavalcante e Custódio Filho (2010).

Desse modo a noção de **gênero**, constitutiva de texto, **precisa ser tomada como objeto de ensino**. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL: 1998, p.23) (grifos meus)

Como é possível perceber, essa proposta exige que o ensino abandone a simples análise de formas linguísticas e se volte para o texto, em suas mais variadas formas, denominadas pelos PCNs de gêneros, no sentido de textos empíricos. É importante destacar que os documentos oficiais não definem com clareza essa concepção de gênero conforme já apontamos em Lima e Lima (2004).

2.2 Gênero e tipologia

A conceituação de texto com base nos aspectos linguísticos e pragmáticos parece encontrar consenso entre os linguistas, não havendo o mesmo com a classificação da variedade textual que há na sociedade letrada. A classificação de argumentativo, descritivo, dissertativo e narrativo não atende à variedade atual de textos que foram sendo construídos sócio-historicamente, variando de acordo com as necessidades comunicativas dos grupos e suas culturas, ao longo de sua história.

Dentro desta discussão, é preciso assinalar com clareza a distinção entre a noção de gênero e tipologia textual, pois ainda é possível encontrar livros didáticos nos quais essa conceituação é confusa, o que pode levar professores e alunos a não apreenderem corretamente aquilo que a quase duas décadas os documentos oficiais apontam como sendo o foco do ensino e da aprendizagem de língua(s).

As pesquisas centradas no texto consideram **tipo** como um construto teórico que pode determinar formas básicas e globais para a constituição de um texto, podendo ser narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo, conversacional; e consideram **gênero** como as inúmeras realizações empíricas de texto – carta, relatório, telefonema, conversa, palestra, aula, curriculum vitae, recibo, romance, editorial, artigo de opinião, resenha, resumo de novela, ata, receita, etc. (MARCUSCHI, 2002). Na linha dos estudos voltados para o discurso, o gênero é definido como tipos relativamente estáveis de enunciados, que são marcados pela especificidade de uma esfera comunicativa⁴ (BAKHTIN, 2000). Assim, chamam de gênero discursivo todas as

⁴ Consultar também Cavalcante (2012) e Koch e Elias (2006), que apresentam definições para gênero textual/discursivo de maneira mais didatizada e com exemplos práticos.

formas de enunciado resultantes de uma fusão entre conteúdo temático, estilo e construção composicional, que variam de acordo com as esferas sociais de comunicação.

Os gêneros textuais são tipos específicos de textos de qualquer natureza, literários ou não literários (SWALES, 1990). Tanto na forma oral como na escrita, os gêneros são caracterizados por funções específicas e organização retórica mais ou menos típica. Seu reconhecimento se dá por suas características funcionais e por sua organização, bem como pelos contextos em que são utilizados/produzidos.

Quanto aos tipos textuais, estes correspondem às estruturas e às funções textuais tradicionalmente reconhecidas como narrativas, descritivas, argumentativas, injuntivas, expositivas e dialogais. Meurer (2000) utiliza o termo “modalidade retórica ou discursiva” para assim definir os tipos, considerando que essas modalidades são estratégias utilizadas para organizar a linguagem, embora em grande parte das ocasiões independam das funções comunicativas associadas aos gêneros textuais específicos. Cavalcante (2012), ao tratar dos tipos, a eles se refere como sequência textual, quando diz que “o conteúdo temático de um texto pode ser organizado por meio de sequências básicas: narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva, injuntiva e dialogal” (p.64).

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. (MARCUSCHI, 2002, p. 12-13) (grifos do autor)

A definição trazida no excerto acima é menos formal do que operacional. O tipo textual é conceituado como um alicerce teórico e suas características básicas residem no fato de eles serem definidos por traços linguísticos predominantes. Com frequência, um único texto contém mais do que umas destas tipologias. A título de exemplo, cito a velha carta pessoal (hoje um gênero pouco praticado), que pode conter trechos narrativos (situação vivenciada por quem escreve), trechos descritivos (detalhes de um lugar para onde viajou ou visitou), trechos argumentativos (defesa de um ponto de vista). Conclui-se portanto que, enquanto os tipos são constituídos por números extremamente reduzido, os gêneros existem em número muito maior (infinito). Marchuschi ainda acrescenta que os gêneros textuais são uma “espécie de armadura

comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si” (p. 20).

É possível, assim, apontar que os gêneros não se caracterizam, nem se definem por “aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais”. Já os tipos textuais, caracterizam-se pelo fato de “serem definidos por seus traços linguísticos predominantes”. Um tipo textual é, assim, um “dado conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto” (MARCUSCHI, 2002, p. 20).

Destaco que a ideia de gênero discursivo é encontrada nos tempos modernos, inicialmente, no filósofo Russo Mikhail Bakhtin, que sempre tem sido tomada como ponto de partida para as discussões. Para ele os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados nas diferentes esferas sociais de utilização da língua”(2000, p. 279). Esta utilização acontece em forma de enunciados, que refletem as condições específicas de cada uma dessas esferas, desta forma, a opção estilística, a construção composicional e o conteúdo temático formam um tipo específico de enunciado dentro de uma dada esfera de comunicação, é por esta razão que, para Bakhtin, tipos estáveis de enunciado caracterizam o gênero do discurso.

Considerando as variedades dos gêneros, Bakhtin (2000) os classifica em dois grupos: os primários e os secundários. Os primários são os gêneros que estão na esfera cotidiana de utilização da linguagem e que podem ser controlados diretamente na situação discursiva. Os secundários são aqueles gêneros que geralmente se encontram mediados pela escrita e se utilizam quase sempre da linguagem mais oficial (formal).

Os gêneros, enquanto categoria socioempírica, passaram, então, a ganhar um lugar de destaque na comunidade científica. A língua, do ponto de vista de sua práxis, reflete, principalmente através dos gêneros, os padrões culturais e interacionais da comunidade em que está inserida. É neste aspecto que as formulações de muitos autores se conciliam. Por exemplo, em dois destes trabalhos os gêneros são vistos como:

produtos culturais, sociais e históricos, que passam a existir a partir de determinadas práticas sociais. (MARCUSCHI, 2002, p. 23)

estruturas discursivas [...], modos de organização da informação, que representariam as potencialidades da língua, as rotinas retóricas ou formas convencionais que o falante tem a sua disposição na língua quando quer organizar o discurso. (PAREDES SILVA, 1997, p.89)

É diante deste consenso que a crítica destinada à tipologia redacional ensinada na escola, como sendo vazia da realidade sociointeracional, ganhou fôlego. Desde o final da década de 1990, os livros didáticos de Língua Portuguesa passaram por um processo de reformulação para poderem dar de conta das orientações dos documentos oficiais, bem como das pesquisas

direcionados ao ensino de língua materna, que apontam os gêneros como objetos tanto do ensino quanto da aprendizagem.

2.3 A utilidade do estudo dos gêneros textuais na escola

Partindo do princípio de que o ensino da língua tem sido tradicionalmente um modo que desestrutura a competência comunicativa do aluno porque centra a reflexão sobre os aspectos formais, retirando a sociedade e a interação da linguagem, Bonini (1998) compreende que o estudo do gênero se coloca como uma possibilidade de modificação desse quadro. Para o autor, o fato de a língua refletir os padrões culturais e interacionais da sociedade em que está inserida pode ser abordado por meio do conceito de gênero.

Além da razão mencionada no início da seção anterior, Meurer (2000) também faz menção a essa contribuição do estudo do gênero retomando as ideias de Bakhtin. No seu entender, tanto o ensino como as pesquisas baseadas no estudo dos gêneros textuais são importantes porque, em primeiro lugar, não nos comunicamos através de modalidades retóricas nem de textos em geral, mas de gêneros textuais específicos. Além disso, o autor compreende que, como a própria cultura de um país é caracterizada pelo conjunto de gêneros textuais de seus cidadãos, a investigação e o ensino destes são essenciais para a formação de profissionais responsáveis pelo ensino da linguagem no país. Compartilho da ideia de que

o ensino de gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos educandos. Isto porque a maestria textual requer – muito mais que outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e desenvolvimento de uma didática específica. (KOCH, 2003 p. 55)

No que se relaciona à ação pedagógica, disponibilizar aos alunos modelos de textos não é o bastante. É preciso encaminhar a uma reflexão maior sobre o uso de cada um deles e o contexto de uso e seus interlocutores. Por isto, é essencial que a escola abarque o estudo dos gêneros como quesito central do trabalho com a linguagem.

Deste modo, é extremamente importante a utilização, em sala de aula, independentemente da disciplina de estudo, de diferentes gêneros textuais. O professor deve chamar a atenção do aluno, enquanto produtor, para o plano composicional, o conteúdo temático e o estilo pertencente a determinado texto que se pretenda produzir ou que se está em interação. Assim, certamente, ele estará contribuindo para a construção do(s) sentido(s) do texto, o que confirma a relação entre produção e compreensão daqueles. Ao fazer essas afirmações, não estou advogando que a escola, especialmente os professores de Língua Portuguesa, não faça

esse trabalho. Porém, como será apresentado na análise de duas atividades em um tópico mais adiante, se o professor não tiver segurança teórica de quanto ao que está trabalhando, as atividades presentes no livro didático poderá conduzi-lo a um trabalho em que esses aspectos sejam completamente desconsiderados.

Não há dúvidas de que, quanto maior o contato do aluno com uma grande diversidade de gêneros, quer provenham da esfera social cotidiana, quer da esfera pública e mais complexa da interação verbal, maior será sua capacidade de identificar e de refletir sobre os aspectos linguísticos e extralinguísticos que constituem o processo comunicativo. É imperativo, destacar, o fato de que toda a atividade de produção tem que caminhar de acordo com um objetivo, para que não venha a ser apenas mais uma mera redação escolar, destituída de sua função social.

2.4 O Livro Didático de Português (LDP) e os Gêneros

Entre as razões apresentadas por Meurer (2000) para a importância do estudo dos gêneros, temos o fato de ele se constituir em uma opção mais atraente do que o ensino da linguagem fundamentado na gramática normativa, que é desprendido do uso que fazemos da língua. A perspectiva dos PCNs é de que a educação deve ser comprometida com o exercício da cidadania, o que implica criar condições para que o aluno possa produzir os mais diferentes efeitos de sentido na utilização da língua, e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. Para tanto, é preciso contemplar, nas diversas atividades de ensino, além das diversidades de tipos, principalmente as diversidades de gêneros.

Nesse sentido, uma das valorosas contribuições da Linguística Aplicada tem sido a divulgação das contribuições de pesquisas pertinentes para a formação do professor na área de produção de textos, pois o conhecimento dos conceitos adotados pelos diversos modelos teóricos de escrita levará o professor a fazer escolhas didáticas adequadas.

Embora muitos autores de LDP estejam sensibilizados para inclusão de textos representativos dos diversos gêneros como objeto de leitura, nem sempre apresentam uma orientação metodológica suficiente para a produção desses textos. Os LDP têm apresentado uma grande variedade de temas e gêneros, porém estes são predominantemente textos narrativos, literários e não literários⁵.

Os PCNs (1998, p.31) afirmam que o aluno deve selecionar o gênero mais adequado a seus objetivos e à circunstância, sem trazer nenhuma informação mais precisa do que é

⁵ Não é minha intenção neste artigo analisar um livro didático ou coleção de livros. Mas o objetivo deste artigo é analisar duas atividades produção de texto de um único livro conforme esclareci na introdução. Porém, como sugestão de leitura sobre o LDP, sugiro a leitura de Dionísio e Bezerra (2005).

gênero, não sendo, portanto, suficientes para a orientação do professor. No entanto, os PCNs são diretrizes, e não um manual. A falta desta conceituação clara nos documentos oficiais, tenham levado as escolas brasileiras a uma demora em compreender o conceito de gêneros e consequentemente as orientações referentes a tê-los como objetos de ensino e aprendizagem.

Os LDP produzidos desde o final da década de 1990 têm passado por um processo de adaptação das orientações oficiais. Os livros têm cada vez mais aproximado o estudo da língua em relação ao texto – visto que a prevalência da preocupação metalinguística ainda é muito forte – sugerem textos interessantes para a leitura, porém, ao abordá-los, predomina a discussão temática, numa perspectiva de valorizar mais a extração de informações, em detrimento, por exemplo, de estudar as funções exercidas pelos textos na sociedade.

É possível observar em muitos LPDs que o comanda nas seções de produção de texto, não especifica o tema, nem o gênero textual, o que dificulta tanto o trabalho do aluno, quanto do próprio professor que acaba sendo refém dos livros e de suas propostas. Importante, também, é destacar que hoje todos os livros didáticos, especialmente aqueles que participam do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), estão ou afirmam que estão em consonância com as diretrizes dos PCNs. Mas é também perceptível que em muitos casos os autores cometem deslizes gritantes, apresentando nos comandos das atividades de produção de texto, apenas os tipos textuais como se fossem gêneros, conforme se observará nas atividades analisadas.

3. Os gêneros textuais nas atividades do LDP

3.1 A metodologia

Inicialmente cumpre apontar a constituição da amostra da análise deste texto e os caminhos seguidos. A amostra está constituída de duas atividades de produção de textos extraídas do livro didático do 9º ano do ensino fundamental da coleção *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2012). Para que a escolha das atividades não acontecesse de forma aleatória, foi necessário estabelecer os seguintes critérios: 1) atividades que se complementassem, ou seja, uma fosse a continuidade/complementação da outra; 2) as atividades deveriam estar presentes dentro de um mesmo capítulo ou unidade; 3) que as atividades resultassem na orientação e solicitação de produção do texto pelos alunos.

Estabelecidos esses critérios iniciou-se então a análise das atividades para verificar ou não o atendimento, para tanto, foi eleito o Livro do 9º ano do Ensino Fundamental II, por tratar-se da última série desta etapa de ensino. O livro é constituído por 4 (quatro) unidades cada

uma com 3 (três) capítulos. Os capítulos, por sua vez são constituídos pelas seguintes seções: a) estudo do texto, b) produção de texto, c) a língua em foco e d) divirta-se.

A análise das atividades buscou responder à seguinte pergunta: as atividades de produção de texto presentes no LDP do ensino fundamental II, evidenciam o trabalho com os tipos textuais ou com os gêneros textuais?

Vamos à análise.

3.2 *Discussão e análise das atividades*

As duas atividades analisadas figuram no livro didático sob o mote de se trabalhar com a tipologia textual. A atividade 1 inicia-se da seguinte forma:

Você vai ler, a seguir, **uma dissertação escolar**, um **tipo argumentativo** frequentemente solicitado nas escolas, em exames e em concursos. O texto a seguir foi produzido por um candidato no exame vestibular de Engenharia Química da Unicamp-SP, que solicitou a produção de **uma dissertação** cujo ponto de partida devia ser a seguinte afirmação do filósofo Bertand Russel: “A mudança é indubitável, mas o progresso é uma questão controversa”. (pag.174) **(grifos meu)**

Pelo excerto acima, a atividade já anuncia que o seu foco será o aspecto puramente tipológico. O aluno, com esse tipo de atividade, não é levado a refletir sobre a natureza interacional da linguagem. A finalidade desse tipo de texto, como expresso acima é apenas para as atividades escolares e para os exames de vestibular. O exemplar do texto que o livro apresenta em seguida trata-se justamente da redação do candidato considerado nota 10, no vestibular da Unicamp-SP de 1999, sob o título “*Há incerteza na mudança*”.

É importante destacar que o livro analisado encontra-se em sua 7ª edição trata-se de uma publicação reformulada de 2012, e faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em princípio, o fato de participar do PNLD já deveria ser um indicativo de que uma atividade dessa natureza não mais figurasse. A crítica aqui reside, não pelo fato de ser uma proibição o trabalho com a tipologia de textos, mas sim pela razão de que essa abordagem, fica restrita à um aspecto formal, que em momento algum se relaciona a qualquer gênero textual que tenha a predominância da sequência dissertativa-argumentativa.

Para trabalhar o texto “*Há incerteza da mudança*”, a atividade se desdobra em sete questões, que apenas reforçam no aluno a percepção das características formais e estruturais do texto dissertativo-argumentativo. Elas não conduzem o aluno a perceberem que por intermédio da linguagem está sua ação no mundo. Os gêneros textuais que têm como predominância a

tipologia argumentativa possibilitam um trabalho com linguagem que comprometa o aluno com sua cidadania, conforme apontam os PCNs (1998).

As questões de 1 a 6, apenas dão conta de estrutura do texto. A primeira questão solicita identificar os parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão, e a ideia central ou tese do texto apresentada na introdução. As cinco questões que posteriores, seguem a mesma linha. A última questão assim enuncia:

7. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as principais características do texto dissertativo-argumentativo? Respondam, levando em conta critérios como: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura, linguagem. (pag.176)

O interessante nessa última questão da atividade é que há uma orientação para a identificação das características da tipologia, considerando o gênero. O equívoco reside no fato de que não é o gênero uma característica do tipo textual, mas os tipos textuais são características do gênero. Se o professor, como afirmado na seção 2 deste artigo, não tiver clareza no seu objeto de trabalho, e dos conceitos norteadores de sua ação pedagógica, a questão será conduzida para o viés da tipologia clássica, onde o aluno não irá perceber a função social dos textos. Há na atividade uma desconsideração da relação gênero e sociedade, que é fundamental dentro da definição bakhtiniana. Finalizado esse exercício é chegada a hora de produzir o texto.

Antes da solicitação de propriamente dita, são trazidos dados de pesquisas relacionadas ao preconceito por meio de uma reportagem, que apresenta elementos multimodais: gráficos e imagens. Com base nas informações desta pesquisa, o aluno é convidado a produzir o texto. Assim reza a atividade:

Com base nas informações do painel lido e em suas próprias ideias, desenvolva um texto dissertativo-argumentativo a partir do seguinte tema: Brasil: um país sem preconceito? (pag.179)

Aqui o livro perde uma importante oportunidade de desenvolver a competência comunicativa do aluno, que corresponde a se apropriar dos recursos disponíveis na língua para atuar na sociedade de acordo com o que pede a situação em que se está envolvido. A atividade conduz o aluno à produção do texto com fins meramente escolar. Muitos são os gêneros que tem como característica a tipologia dissertativo-argumentativa e que estão nas necessidades de uso da linguagem dos alunos; como exemplo podemos citar a carta do leitor, o artigo de opinião, a reportagem, e etc.

Da forma como se apresenta, a atividade destina-se tão somente a trabalhar com os alunos um gênero restrito ao ambiente da escola, a redação escolar. Afastado dos muros da escola, nenhum aluno sentirá necessidade de produção desse gênero. Nem mesmo os concursos se restringem mais a solicitações desta natureza. Uma proposta de modificação da atividade ; consistiria em redirecionar o foco do trabalho para um gênero específico, o artigo de opinião por exemplo. Assumindo o gênero como foco da atividade, com um trabalho em que os elementos da definição de Bakhtin de gênero ganhem espaço, a atividade em torno da tipologia, conforme consta atualmente no livro, serviria de auxílio para apropriação de mais uma característica do gênero, e não o centro em torno do qual se estuda e produz o texto.

Na atividade 2, embora mantenha-se sob o foco do texto dissertativo-argumentativo, o indício de uma direção trabalho com foco no gênero é mais evidente, porém essa direção é apenas insinuada. Nas primeiras questões, há um direcionamento para trabalho com um aspecto da textualidade, a informatividade, que acaba sendo relacionada com um fator importante do “texto dissertativo-argumentativo”. Diante desta situação, cabe questionar: a informatividade é característica apenas dos textos que tem a predominância tipológica da argumentação?

Quando solicita a produção do texto, a atividade apresenta três textos, sendo dois artigos de opinião e uma notícia, todos sob a mesma temática, que objetivam possibilitar ao aluno ampliar seu leque de informação sobre a clonagem para em seguida solicitar-lhe a produção de um texto dissertativo-argumentativo em que ele deverá se posicionar a favor ou contra a clonagem, apresentando o máximo possível de informação. Eis a proposta abaixo:

Entre nessa discussão: você é a favor da clonagem? Se não, por quê? Se sim, que tipo de clonagem: de animais, de células-tronco para tratar de doenças, de alimentos (os transgênicos)? Delimite o tema – isto é, escolha o tipo de clonagem que vai abordar –, tome uma posição sobre ele e oriente-se pelas instruções a seguir. (pag.203)

Essa solicitação de produção de texto segue na mesma direção da anterior. Não há a indicação em qual gênero será produzido o texto, existem apenas insinuações, quando propõe que aluno tome uma posição. Não estou aqui descartando, como já tratei em parágrafos anteriores, o papel do professor na mediação e condução desse processo. Mas torno a reiterar que é necessário que as atividades de produção de texto presentes nos LDP tenham o foco nos gênero e não na tipologia. Uma vez que, passadas quase duas décadas desde o lançamento dos PCNs, já se era de esperar que suas propostas tivessem rompido as tradições escolares de um ensino e aprendizagem de língua ligada apenas aos aspectos da metalinguagem.

4. Considerações finais

A análise empreendida neste texto buscou perceber se as atividades de produção de texto presentes no LDP evidenciam o trabalho com os tipos ou gêneros textuais. Embora a análise não tenha recaído sobre todas as atividades de produção de texto presentes no livro, é possível concluir que elas apresentam alguns elementos constituintes da definição de gênero bakhtiniana, porém a essência recai exclusivamente para a tipologia textual. O texto a ser produzido não é considerado na relação com sociedade de que faz parte, tratando-se apenas da produção de uma redação escolar, ficando a circulação e as possibilidades de interlocução restritas ao ambiente da escola.

Mesmo com o número reduzido de atividades analisadas, foi possível constatar que os gêneros textuais ainda não se encontram consolidados nas atividades dos livros didáticos, mesmo aqueles que estão entre as indicações do PNLD. Isso conduz a outra questão também preocupante que é a de que o trabalho do professor, muitas vezes limita-se ao proposto pelo livro, não havendo do docente intervenção que vise ampliar os horizontes de possibilidades a serem exploradas em cada atividade.

A consideração final a que está análise chega é aquela trazida introdutoriamente, a de que mesmo hoje, ainda persiste na escola um trabalho com textos que limita a variedade de gêneros a tipologia clássica, embora o trabalho traga insinuações dos elementos dos gêneros, enquanto textos que se realizam em uma situação real de comunicação, situado social e historicamente.

5. Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**. Piauí, v.12, n.2, p. 56-70, 2010.
- BONINI, Adair. O ensino da tipologia textual em manuais didáticos do 2º grau para Língua Portuguesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 1998, n.31, p. 7-23.
- BRASIL, Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático do português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e construção do sentido**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. N., BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

PAREDES SILVA, V. L. Forma e função nos gêneros de discurso. **Alfa**, v. 41, n. esp., p. 79-98, 1997.