

autêntica

# Diversidade textual

## os gêneros na sala de aula



Carmi Ferraz Santos  
Márcia Mendonça  
Marianne C. B. Cavalcante  
(orgs.)

Ângela Paiva Dionisio, Beth Marcuschi,  
Clecio Bunzen, Cristina Teixeira V. de Melo, Márcia Mendonça,  
Marianne C. B. Cavalcante

Ministério  
da Educação





**Diversidade textual:  
os gêneros na sala de aula**



Ministério  
da Educação



**Presidente:** Luis Inácio Lula da Silva

**Ministro da Educação:** Fernando Haddad

**Secretário de Educação Básica:** Francisco das Chagas Fernandes

**Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino**

**Fundamental:** Jeanete Beauchamp

**Coordenadora Geral de Política de Formação :** Lydia Bechara



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**Reitor:** Amaro Henrique Pessoa Lins

**Pró-Reitora para Assuntos Acadêmicos:** Lícia Souza Leão Maia

**Diretor do Centro de Educação:** Sérgio Abranches

**Coordenação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem –**

**CEEL:** Andréa Tereza Brito Ferreira; Artur Gomes de Moraes; Eliana  
Borges Correia de Albuquerque; Telma Ferraz Leal



ORGANIZAÇÃO

Carmi Ferraz Santos

Márcia Mendonça

Marianne C. B. Cavalcante

**Diversidade textual:  
os gêneros na sala de aula**



1ª edição  
1ª reimpressão

Ministério  
da Educação



autêntica





Copyright © 2006 by Os autores

Capa  
*Victor Bittow*

Editoração eletrônica  
*Carolina Rocha*

Revisão  
*Neide Mendonça*

---

Diversidade textual : os gêneros na sala de aula / organizado por  
D618 Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça, Marianne C.B. Caval-  
canti . 1.ed., 1. reimp. — Belo Horizonte : Autêntica , 2007.

136 p.

ISBN 857526-190-8

1. Alfabetização. I. Santos, Carmi Ferraz. II. Mendonça, Márcia.  
III. Cavalcanti, Marianne C.B. IV. Título.

CDU 37.014.22

---

Ficha catalográfica elaborada por Rinaldo de Moura Faria – CRB6-1006

2007

Todos os direitos reservados ao MEC e UFPE/CEEL.  
Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por  
meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica sem a  
autorização prévia do MEC e UFPE/CEEL.

**CEEL**

Avenida Acadêmico Hélio Ramos, sn. Cidade Universitária.  
Recife – Pernambuco – CEP 50670-901  
Centro de Educação – Sala 100.  
Tel. (81) 2126-8921



## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	<b>07</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais</b> .....	<b>11</b>
<i>Carmi Ferraz Santos</i>	
<b>CAPÍTULO 2 – Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?.....</b>	<b>27</b>
<i>Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça e Marianne C. B. Cavalcante</i>	
<b>CAPÍTULO 3 – O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? .....</b>	<b>43</b>
<i>Clecio Bunzen</i>	
<b>CAPÍTULO 4 – Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual</b> .....	<b>59</b>
<i>Beth Marcuschi</i>	
<b>CAPÍTULO 5 – Análise lingüística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros</b> .....	<b>73</b>
<i>Márcia Mendonça</i>	
<b>CAPÍTULO 6 – Gêneros orais na escola</b> .....	<b>89</b>
<i>Marianne C. B. Cavalcante e Cristina T. V. Teixeira</i>	



**CAPÍTULO 7 – Conversas entre textos... 103**  
*Angela Dionisio*

**CAPÍTULO 8 – O trabalho com gêneros por meio de projetos ..... 115**  
*Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça  
e Marianne C. B. Cavalcante*

**Os autores ..... 133**





## APRESENTAÇÃO



A diversidade textual é uma condição inescapável em qualquer sociedade, já que as pessoas têm de atender a variadas necessidades de interação verbal. Nesse sentido é que os inúmeros gêneros – orais e escritos – surgem, modificam-se e desaparecem, para dar conta dessas demandas sociais, relativas a eventos de letramento diversos.

Como sabemos, em nossa cultura, o papel de principal agência de letramento é atribuído à escola. No entanto, essa instituição ainda ensaia um projeto pedagógico que contemple a diversidade de gêneros não como uma curiosidade, mas como um conjunto de manifestações socioculturais que merece ser conhecido, apreciado, recriado, valorizado, enfim. Trata-se de um processo gradual e ininterrupto de apropriação de saberes, de construção de conhecimentos, *sobre e nas* práticas sociais em que os gêneros se inserem.

Diante da procura por algumas diretrizes básicas para o trabalho com os gêneros textuais na escola, este livro se propõe a ser um espaço de diálogo com professores. Não temos o intuito de apresentar receitas, mas sim a ousadia de sugerir alternativas.



Todos os capítulos desta coletânea discutem o tratamento dado, dentro da escola, à multiplicidade de textos em circulação, partindo de uma perspectiva sociointeracionista de linguagem, que insere os gêneros nas atividades humanas e, portanto, reconhece que sua organização deriva dos objetivos comunicativos que ajudam a cumprir nos diversos contextos de interação social.

A fim de servir de apoio à formação docente, selecionamos alguns aspectos que consideramos centrais para a discussão. Tivemos o cuidado de apresentar as reflexões teóricas de forma compreensível, mas sem perder o que têm de consistente, buscando, para isso, o equilíbrio entre a linguagem acessível e a apresentação de termos técnicos, necessários à formação profissional. A experiência de professores que se dispuseram, generosamente, a colaborar com este trabalho foi utilizada como ilustração do trabalho que já se realiza, efetiva e positivamente, com os gêneros textuais nas escolas públicas do Brasil.

O capítulo 1, de autoria de Carmi Ferraz Santos, abre o debate com um percurso histórico sobre o ensino da escrita, questionando como, para quê e com base em que pressupostos teóricos e metodológicos tem-se ensinado o aluno a ler e a escrever. Apresenta, em suma, o caminho percorrido até se chegar à proposta mais recente do trabalho com gêneros na escola, de modo a evidenciar que se trata de um processo de amadurecimento de reflexões.

Em seguida, as organizadoras deste volume assumem a autoria do capítulo 2 para estabelecer uma distinção fundamental – trabalhar com texto e trabalhar com gênero – de modo que o professor possa perceber se tem estado mais próximo ou mais distante do que vem sendo estabelecido como meta da exploração dos gêneros textuais nas aulas de língua materna.

Clecio Bunzen, ao questionar, no título do seu artigo – *O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros?* – incita o leitor a pensar sobre a inevitável escolarização dos gêneros operada por esses manuais didáticos. Suas análises das atividades de leituras em livros didáticos de português (LDPs) permitem concluir que o encaminhamento



teórico-metodológico reduz, muitas vezes, a noção de gênero a uma questão de modelo textual, o que remete, em parte, ao capítulo anterior.

No quarto capítulo, Beth Marcuschi toma como corpus também os LDPs, mas analisa as atividades de produção escrita propostas. Essencialmente, o capítulo caracteriza o gênero *redação escolar*, explicando suas origens no processo de didatização, a que o gênero textual está submetido quando trabalhado na escola. Tal processo pode ser bem ou mal encaminhado, o que é associado, pela autora, aos conceitos de *redação mimética* e *redação endógena* respectivamente.

Um outro eixo de ensino da língua – a análise lingüística (AL) – é discutido no capítulo 5, de autoria de Márcia Mendonça. O objetivo central é esclarecer em que consiste a prática de AL na escola – muitas vezes, confundida com “gramática contextualizada” – bem como discutir, a partir de exemplos, objetivos e alternativas de concretização da AL na escola. Em síntese, a autora postula que a AL deve estar a serviço da compreensão e produção dos gêneros textuais na escola.

Marianne C. B. Cavalcante e Cristina T. V. de Melo, em *Gêneros orais na escola*, dão prosseguimento ao livro, abordando mais um eixo de ensino: a oralidade. Procuram mostrar que o tratamento da oralidade não deve limitar-se ao incentivo às “conversas” assistemáticas em classe nem se restringir à discussão sobre variação lingüística. Para as autoras, é preciso observar as características lingüístico-discursivas de cada gênero específico, tais como situação sociocomunicativa, estratégias organizacionais, processos de compreensão, construções sintáticas, seleção lexical, entre outros elementos que os caracterizam.

No penúltimo capítulo, Angela Dionisio passeia pelas “Conversas entre textos”, isto é, pelo fenômeno da intertextualidade, definindo-o e caracterizando-o. Com vários exemplos, a autora discute a importância de se reconhecer e explorar as diversas vozes presentes nos gêneros, artifício que, se desvendado nas aulas de português, pode contribuir para a formação dos leitores aprendizes.

O livro encerra com um artigo dedicado à descrição e à análise de projetos didáticos elaborados com base em gêneros. Escrito em



trio pelas organizadoras, apresenta as etapas de execução de três projetos, centrados em gêneros distintos: 1) receita; 2) anúncio publicitário para TV e *jingles*, entre outros; 3) anúncio publicitário impresso. Na análise realizada, os objetivos, estratégias didáticas e de avaliação são discutidas à luz da pedagogia de projetos.

O lançamento deste livro, promovido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL – UFPE), tem o propósito de somar-se a outras iniciativas de formação continuada, voltadas para a busca de uma educação pública de qualidade, especificamente quanto ao ensino de português. Sabemos que há muito ainda a refletir, a discutir, a experimentar, a compartilhar quanto ao tratamento dos gêneros na escola, e os caminhos disponíveis não são sempre evidentes, fáceis ou inequívocos.

Porém, nesse percurso de mudanças, esperamos que, mais que estruturas formais ou modelos estanques, os gêneros sejam recebidos e produzidos, na escola e fora dela, como poderosas ferramentas para agir sobre o mundo. Para isso, longe de encará-los como uma curiosidade no currículo de Língua Portuguesa, a nossa proposta de formação docente considera a abordagem dos gêneros textuais na escola uma necessidade, já que a multiplicidade de textos orais e escritos compõe um conjunto de manifestações socioculturais que merece ser conhecido, apreciado, recriado, valorizado. Esses são passos fundamentais para a inserção dos alunos, como sujeitos autônomos e críticos, nas diversas práticas de letramento.

*As organizadoras*



CAPÍTULO 1

## O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros

---

Carmi Ferraz Santos



**E**nsinar a língua escrita e a elaboração de textos sempre foi uma das tarefas da escola nas sociedades modernas, assim como a leitura sempre foi tanto atividade quanto objetivo do ensino. Pode-se alegar que o ensino da leitura e da escrita esteve sempre fortemente atrelado às noções de decodificação e codificação, no entanto, não se pode desconsiderar que tenham sido objetos do processo de escolarização formal.

Logo, alguns questionamentos que se podem levantar quanto ao ensino da linguagem escrita na escola são os seguintes:

1. Pode-se falar em ensino da produção textual e da leitura ou apenas na presença de atividades de escrita e leitura na escola?
2. Que procedimentos têm sido utilizados para ensinar o aluno a ler e a escrever?
3. Durante a história da escolarização formal, esses procedimentos têm sido sempre os mesmos?
4. Que pressupostos teóricos e metodológicos têm ancorado a prática de ensino da escrita e da leitura na instituição escolar, principalmente nas séries do ensino fundamental?





São aspectos implicados nestas questões que tentaremos discutir a partir da análise de diferentes tendências que têm orientado o ensino formal da língua escrita, não apenas no Brasil, mas também em outras realidades educacionais.

Podemos, a princípio, identificar três abordagens distintas assumidas. Subjacente a cada uma dessas diferentes abordagens encontra-se uma perspectiva epistemológica e pedagógica orientando as escolhas no que diz respeito ao quê e ao como ensinar a leitura e da escrita em contextos de escolarização formal. Pois toda ação educativa está fundamentada em uma concepção de homem, de sociedade, de escola e responde a interesses específicos em uma dada formação social. Ao não entrarmos nas especificidades que compõem as mediações histórico-sociais presentes nas diferentes formas de se conceber o fenômeno educativo, corremos o risco de sermos simplistas. Entretanto, não cabendo no objetivo deste trabalho discutir de forma mais acurada estas mediações, discutiremos as três abordagens apenas a partir do conceito de língua que as sustenta.

## **1 O ensino da leitura e da escrita no currículo tradicional**

Definir o que vem a ser tradicional ou moderno certamente não é tarefa fácil. O que pode ser considerado por alguns como algo ainda extremamente válido e atual, para outros, pode ser sinônimo de algo já superado. Principalmente se aquele objeto ao qual estamos nos referindo diz respeito a valores morais e sociais.

Estamos tomando por tradicional, neste trabalho, o currículo cujas bases remontam aos primórdios do processo da escolarização de massas ou universalização do ensino, que teve seu início no século XIX na Europa e Estados Unidos e que, no Brasil, embora não tenha ainda hoje ocorrido efetivamente, passa a ser defendido de forma mais contundente nos anos 20 do século passado.

Trata-se de um currículo baseado na solidez dos clássicos e na gramática normativa. Isto porque uma das pretensões deste currículo foi



garantir a todos o acesso a um modelo universal da cultura ocidental. Entenda-se por cultura os valores e crenças da classe privilegiada. No que diz respeito ao ensino da língua, o modelo era, portanto, o da língua considerada padrão, encontrada nas grandes obras clássicas e descrita nas gramáticas.

Neves (2002), fazendo uma incursão pela história da gramática, nos mostra que, apesar de os estudos gramaticais como “*busca do sistema responsável pelo cálculo das condições de produção*” precederem os estudos como descrição com vistas à prescrição, já no período helenístico, a atividade do “gramatikós” enquanto “Kritikós” era “*julgar as obras do passado, procurando as virtudes e possíveis vícios e apontar aos usuários com a finalidade de expor e oferecer modelos*”(p.21). Um dos objetivos dos gramáticos, naquela época, passa a ser, então, garantir o patrimônio cultural grego através do zelo pela cultura e língua grega consideradas mais puras e elevadas. Cabia, portanto, aos gramáticos oferecerem os padrões da linguagem presentes nas obras consideradas de excelência em contraste com a linguagem corrente utilizada pelos bárbaros.

É, portanto, essa concepção de gramática como descrição que permite conhecer o padrão a ser seguido no uso da língua, que a cultura ocidental herdou e é seguida pelo currículo tradicional. Segundo Cope & Kalantzis (1993), essa gramática se baseia na idéia de que o mundo pode ser descrito em termos de fatos, regras e regularidades sintetizados em tabelas de conjugação de verbos e declinação de nomes. Dessa forma, a linguagem é algo que pode ser aprisionado e visualizado através de taxonomias e tabelas.

Herdamos também, na cultura ocidental, a idéia de que os modelos de boa escrita são achados nos textos considerados clássicos e que compõem o *cânon* da boa literatura, legítimos representantes do correto uso da gramática normativa.

De acordo com esta forma de compreensão da gramática e da boa escrita, a aprendizagem da língua consiste na arte do bem falar e bem escrever, ou seja, usar corretamente a gramática. Sendo assim, o ensino da língua e, especificamente, da escrita deve iniciar pela apresentação da gramática, cujo domínio conduzirá à produção escrita.



Nos anos 70, observamos no Brasil a presença de um novo pensamento educacional. A educação passa a ser encarada como fator de desenvolvimento e o Estado assume a tarefa de organizar a educação com base em sua política de desenvolvimento econômico. Em relação ao ensino de língua materna, é marcante, no cenário educacional, a influência da lingüística estrutural e da teoria da comunicação.

Este novo pensamento educacional consubstanciou-se na reforma de ensino de 1º e 2º graus – a Lei 5692/71. A nova lei de diretrizes muda a denominação da disciplina “Português”, como era na legislação anterior, para “Comunicação e Expressão” nas séries iniciais, e “Comunicação em Língua Portuguesa” nas últimas séries. Isto porque a reforma passa a definir a aprendizagem da língua como, essencialmente, aprendizagem de um instrumento de comunicação:

A língua Portuguesa (...) será encarada como um instrumento por excelência de comunicação, no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica... (BRASIL, 1971, apud, SOARES, 1991:92).

Embora os defensores da nova legislação propagassem a introdução de novos elementos no processo de ensino-aprendizagem da língua, não se observa um completo rompimento com a visão de língua e de seu ensino até então efetuadas pela escola.

Para as propostas curriculares elaboradas neste período, escrever é, antes de tudo, uma questão de conhecimento lingüístico com atenção focalizada no vocabulário e na sintaxe. É o que podemos observar na “Proposta Curricular do ensino de 1º Grau” elaborada pela Secretaria de Educação de Pernambuco em 1974. Segundo o texto desta proposta, “aprender Língua Portuguesa é aprender a usar o código lingüístico, emitindo ou recebendo mensagens que são expressões da cultura brasileira” (p.27).

Além disso, o desenvolvimento da escrita continua sendo visto como resultado da prática de imitação de modelos de boa escrita. Embora os modelos para o ensino da escrita partam de textos consagrados no cânon, a escola, objetivando o desenvolvimento do bem escrever, criou, ao longo de sua história, verdadeiros objetos escolares para o



ensino da composição<sup>1</sup>, que vão se transformando em textos exclusivamente escolares sem qualquer referência textual extra-escolar. Esses textos, denominados por Dolz e Schneuwly (1995) de “gêneros escolares”, são autênticos produtos da escola com o objetivo de desenvolver e avaliar sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos. O ensino de tais textos tem sido organizado em seqüências relativamente estereotipadas tais como a descrição–narração–dissertação, sendo acrescentados, em alguns momentos, a esta seqüência, a resenha e o resumo. O trabalho de produção desses “gêneros escolares” acontece sem que se considere o contexto em que a escrita se realiza, isto porque a produção escrita é vista como uma só, independentemente do que se escreve, de quem escreve e para quem se escreve. Como destaca Schneuwly, no prefácio ao livro de Aebi (1997), os textos trabalhados na escola

significam para a instituição escolar a representação do real, das ações e das idéias, abstração feita de sua inserção comunicacional. Saídos de seu contexto retórico original que lhes confere uma função precisa, eles constituem apenas modos de escrever por escrever (p.VI).<sup>2</sup>

Nesta perspectiva, a forma do texto independe das práticas sociais, é isenta de qualquer pressão comunicativa e é tomada como historicamente invariável. O texto é visto como um conjunto de unidades lingüísticas (palavras, frases, períodos) através do qual se pode expressar claramente um pensamento. É o que podemos observar na “Proposta Curricular para o Ensino de 1º grau”. Segundo tal proposta, “*a língua tem sua estrutura estabelecida num todo cujos elementos: frase, sintagma verbal, vocábulo, sílaba e fonema tornam possível a comunicação*” (PERNAMBUCO, 1974:21). Esta concepção, presente na proposta, baseia-se na crença de que a língua pode representar o mundo e as idéias

<sup>1</sup> Utilizamos aqui o termo “composição” para significar produção escrita e não equivalente a tipo textual.

<sup>2</sup> “*Ils signifient pour l’institution scolaire la représentation du réel, des actions et des idées, abstraction faite de leur insertion communicationnelle. Sortis de leur contexte rhétorique originel qui leur conférait une fonction précise, ils ne constituent plus que des modes d’écriture pour l’écriture.*”



exatamente como são na realidade. Ainda segundo o texto da proposta, é “através da língua (que) o pensamento é comunicado”.

Desse ponto de vista, três atitudes são previstas para que o aluno aprenda a representar bem o real e as idéias: fazê-los encontrar a idéia a ser desenvolvida, trabalhar a correção da língua e enriquecer sua capacidade de expressão (SCHNEUWLY, *op. cit.*). Caberia, então, à escola, no seu papel de ensinar a produzir textos escritos, garantir ao aluno desenvolver sua capacidade de criar e organizar bem as idéias, dominar a gramática e ter acesso a modelos de escrita. Ao aluno, de posse de tais elementos, caberia imitar tais modelos, até apropriar-se de suas estruturas e, a partir daí, constituir-se em um bom escritor.

Para garantir o sucesso de sua missão, a escolarização formal introduz os modelos textuais numa seqüência que vai da descrição, passando aos poucos para a narração e a dissertação. Isto porque tanto nos “Guias curriculares para as matérias do núcleo comum” do Estado de São Paulo, como também em outros guias curriculares de diferentes Estados, defendia-se que o ensino da escrita deveria se processar “num crescendo: da composição de textos simples para os mais complexos” (SÃO PAULO, 1978:13). A progressão na apresentação destes textos é eminentemente linear e a perspectiva de ensino assumida é de cunho prescritivo e normativo. Nesse contexto, a aprendizagem consiste numa “imitação dirigida” e o desenvolvimento da escrita ocorre a partir da reprodução de um *input* oferecido pelo professor, conforme observam Badger & White (2000). Essa ênfase na imitação pode ser atestada através da orientação de exercícios de cópia e reprodução presentes em diferentes guias curriculares.

A garantia de acesso a esses modelos de boa escrita se daria através da leitura de bons textos. No que diz respeito ao entendimento do que seria a leitura, para a escola e, mais especificamente, para as séries iniciais, ler seria traduzir os símbolos gráficos em código oral. A grande preocupação dos professores estava em garantir uma leitura “correta” que se dava a partir uma “pronúncia correta”. Com relação à progressão quanto ao acesso aos materiais escritos, seguia-se a mesma lógica que acompanhava o ensino da escrita. A leitura deveria ser oportunizada a princípio a partir de frases ou textos curtos, para



só depois serem introduzidos textos maiores. Outra preocupação da escola era garantir a “correta” interpretação dos materiais lidos, pois a leitura era percebida como uma atividade de decodificação serial de um texto sem referência a quaisquer aspectos que estejam fora dele, uma atividade meramente mecânica, passiva e desprovida de avaliações por parte do leitor, cujo trabalho é demonstrar a rede de relações internas ao texto para dela extrair uma significação latente. Conforme Rojo & Cordeiro (2004), o texto assume, nesta perspectiva, um caráter empírico, servindo apenas como material propiciador de hábitos de leitura e estímulo para escrita.

## 2 Ênfase na diversidade textual

A partir do final dos anos de 1970 e início da década de 1980, observa-se um deslocamento dos princípios orientadores do ensino não só de língua, mas das disciplinas em geral. Deflagra-se um vigoroso processo de questionamento e revisão do ensino vigente. É a gênese de um movimento que se propõe a reconceitualizar não só os objetivos do ensino, mas, sobretudo, os objetos de ensino, juntamente com os pressupostos e procedimentos didáticos. Este movimento ocorre não só no Brasil, mas em diferentes países como, por exemplo, Portugal, França e Austrália e vai desembocar em um trabalho de reforma curricular.

Deste processo resultou a elaboração de diferentes propostas de ensino produzidas no período que vai da segunda metade dos anos 80 até início dos anos 90 do século passado. Mas, apesar das diferentes autorias e das distâncias geográficas, segundo Geraldi *et alli* (1996: 314), “os documentos mais se aproximam que se distanciam.”

Estes documentos não representaram apenas uma simples mudança curricular, representaram, fundamentalmente, um novo paradigma educacional. Entretanto, faz-se necessário destacar que mais que mudanças na prática, os documentos representaram mudanças teóricas. O fato de um novo saber a ser ensinado tornar-se objeto de

<sup>3</sup> Para aprofundamento dessa questão, ver Mortati (2000) e Marinho (1998).



prescrição oficial não garante que sejam efetivamente vivenciados na prática de ensino.<sup>3</sup>

Um dos primeiros aspectos a ser considerado na elaboração das propostas deste período é a concepção de língua defendida pelos documentos. A nova perspectiva de ensino da língua pautou-se numa visão centrada na noção de interação, na qual a linguagem verbal constitui-se numa atividade e não num mero instrumento.

Em consequência desta concepção de língua, o texto adquire um papel relevante no ensino, tanto da leitura quanto da escrita. Na verdade, ele passa a ser o centro do ensino de língua prescrito, tendo a gramática um papel secundário e posterior ao domínio e ao uso da linguagem. É nesse contexto que a prescrição do ensino da produção textual assume uma nova perspectiva. Um dos aspectos enfatizados é que a escrita varia de acordo com o propósito para o qual é produzida e conforme o contexto no qual está inserida. Sendo assim, escrever uma carta não é o mesmo que escrever uma receita ou uma notícia. A escrita varia também de acordo com a relação estabelecida entre escritor e seu possível leitor. Por isso, escrever uma carta para um amigo não é o mesmo que escrever uma carta para o diretor de uma empresa. A razão para as diferenças dos tipos textuais encontra-se, portanto, nos diferentes propósitos sociais de cada texto. Da mesma forma, a leitura não pode ser tomada como uma habilidade única que independe do texto a ser lido.

Por esse motivo, um dos lemas deste período é a importância de se diversificar as situações de leitura e escrita, de criar situações autênticas de produção de texto e leitura no interior da escola. É preciso que os textos reais, fruto de situações reais de uso, passem a fazer parte do cotidiano escolar e não apenas os modelos escolares tradicionais baseados nos textos clássicos. Alega-se que não faz sentido ensinar formas textuais que não apresentam nenhuma função social e que só existem dentro dos muros da escola. Coloca-se, então, a necessidade de levar o aprendiz ao domínio dos diferentes textos tal qual eles aparecem nas práticas de referência. Isto porque, só a partir do domínio destes diferentes tipos textuais é que o aluno será capaz de responder satisfatoriamente às exigências comunicativas que enfrenta no dia-a-dia. O importante, então, é que o aprendiz da língua se



defronte com esses diferentes textos e possa produzi-los, pois através dos usos destes textos e de uma prática de ensino que se aproxime dos seus usos reais, o aluno seria capaz de chegar ao domínio da produção e uso efetivo de tais textos. Observa-se que a ênfase e preocupação estavam sobre a apresentação de tipologias textuais e uma das questões que se colocava era quais textos priorizar na escola. De forma geral, a orientação era que se trabalhasse a maior variedade possível de textos de forma a se disponibilizar o contato com os mais variados exemplares de textos.

Embora os princípios orientadores explicitados pelas propostas de ensino elaboradas a partir da década de 1980 tenham sido de fundamental importância para as transformações no ensino de língua escrita, algumas críticas se fazem com relação a alguns aspectos que, se não colocados explicitamente pelas propostas, podem ser depreendidos do modo como as temáticas são tratadas.

No que diz respeito ao ensino da produção de textos, um dos questionamentos que se pode levantar é a crença de que os textos que funcionam na realidade extra-escolar possam entrar na escola da mesma forma que funcionam fora dela. Dessa maneira, há a negação da escola como um lugar específico de comunicação o que, pelas suas peculiaridades, acaba por transformar as práticas de referência nas quais os textos vão ser utilizados e produzidos. Sendo a escola um lugar específico de comunicação, não é possível reproduzir dentro dela as práticas de linguagem de referência tais quais aparecem na sociedade. Ao entrar no processo de ensino, as situações de produção textual, embora remetendo às situações nas quais tais textos são utilizados nas práticas de linguagem na sociedade, apresentam características peculiares à situação de ensino nas quais estão inseridas. Como destacou Marinho (1998: 77),

A necessidade de que a criança faça uso da língua escrita interagindo com uma multiplicidade de textos é, de fato, importante, mas seria importante, também, uma explicitação das condições de “transferência” de alguns textos para o cotidiano da sala de aula, já que o texto, por si só, não garante o seu funcionamento ou as suas possibilidades de significação.



Ainda sobre este aspecto, Marinho, discutindo a função da leitura e da escrita nesses currículos, afirma que a apresentação dos textos se traduz, preferencialmente, por uma lista de tipos de textos que circulam na sociedade, sem que se “*explicitate que função sociocomunicativa cumpririam na escola, embora sirvam como modelos para o aprendizado da escrita*” (p.75).

Percebe-se, mais uma vez, a idéia de modelos a serem imitados. Embora não se trate aqui de modelos de boa escrita ou de textos exclusivamente escolares, não se fala de um trabalho de explicitação e de ensino destes textos, mas apenas de aprendizagem que se daria através do exercício de escrita e leitura destes textos. Às vezes, têm-se a impressão de que o aluno vai apreender e aprender a utilização dos diferentes tipos de texto através de um processo por osmose, no qual basta o contato com os materiais escritos e sua produção para que se adquira habilidade em produzi-los. Percebe-se uma tônica na autonomia do processo de aprendizagem, principalmente quando se faz analogias entre a aprendizagem da linguagem oral e da linguagem escrita. O desenvolvimento da escrita é percebido como um processo inconsciente que vai acontecendo à medida que o professor facilita o acesso a diferentes materiais escritos.

Juntamente com a lista de textos a serem trabalhados apresentados nas propostas de ensino, eram encontradas listas de conteúdos gramaticais, sem que se esclarecesse para o leitor das propostas como trabalhar aqueles conteúdos do ponto de vista da produção textual e não, da simples análise sintática apenas no nível da oração.

Apesar destas e outras críticas que possam ser feitas às propostas em geral, não desconsideramos os avanços promovidos do ponto de vista da sistematização de uma nova concepção de ensino-aprendizagem da língua.

Um dos avanços promovidos pelas propostas quanto ao ensino da língua escrita é, sem dúvida, o fato de a linguagem ser vista como sendo eminentemente social e com propósitos e não como algo abstrato e formal, focalizando o seu uso em um contexto particular. Outro aspecto é reconhecer que o aprendiz não é passivo e mobiliza seus conhecimentos como usuário da língua no seu processo de aprendizagem.



Entretanto, como as propostas não prevêm um trabalho de explicitação no ensino da língua escrita, acabam por basear a aprendizagem na imitação de modelos que, se não são mais os textos clássicos ou gêneros escolares do currículo tradicional, são os diferentes exemplares de textos apresentados pelo professor. Embora se evoque o papel construtivo por parte do aluno e a utilização de textos reais no trabalho de produção escrita, a aprendizagem basicamente se dá a partir da produção dos tipos de texto num processo muito mais de imitação que de reflexão. O texto é tomado, então, como objeto de uso, mas não de ensino.

### 3 Ênfase no ensino dos gêneros

A partir da discussão dos problemas de produção e recepção de textos na escola, vem se delineando, nos últimos anos, uma proposta para o ensino da produção textual baseada na noção de gênero do discurso. Alguns estudiosos da linguagem e de seu ensino, em diferentes países, têm empreendido vários estudos e pesquisas no sentido de verificar os efeitos de propostas didáticas que objetivam o ensino da produção escrita a partir dos gêneros textuais<sup>4</sup>.

Embora essa abordagem para o ensino da língua escrita esteja se revelando uma tendência presente em diferentes países, os defensores do ensino a partir do gênero não constituem um bloco único e assumem diferentes rótulos de acordo com seus interesses e propósitos. Entretanto, eles concordam em vários aspectos. É a partir desses aspectos que discutiremos aqui o ensino baseado na noção de gênero.

Semelhante aos princípios expostos no bloco anterior, a perspectiva de ensino da língua baseada no conceito de gênero está pautada num conceito de língua como interação, compreende a escrita como prática social e reconhece que todo texto (oral ou escrito) realiza um propósito particular em uma situação específica. A noção

---

<sup>4</sup> São exemplos destes trabalhos as pesquisas do Grupo de Genebra (Dolz, Schneuwly, Bronckart e outros) e pesquisas feitas na Austrália, dentre elas as de Cope e Kalantzis.



de gênero vem descrever a relação entre o propósito social do texto e sua estrutura lingüística. De acordo com Schneuwly e Dolz (1995), o gênero funciona como um modelo comum que determina um horizonte de expectativa para os membros de uma comunidade, confrontados às mesmas práticas de linguagem.

Entendendo-se que o processo de leitura e de escrita envolve a mobilização tanto de conhecimentos sobre a língua quanto sobre o contexto no qual é produzida, sobre o propósito dos interlocutores e suas habilidades no uso desta modalidade da língua e que o desenvolvimento da leitura e da escrita ocorre através da promoção do potencial do aluno e da providência de *input* pelo professor, a abordagem do ensino a partir dos gêneros argumenta que, ao se ensiná-los formalmente, deve-se estar atento não apenas para a realidade do texto em uso (seus porquês e para quês), mas também para as convenionalidades textuais (o modo de funcionamento textual).

No ensino, o aluno deve ser levado a analisar os diferentes propósitos que informam os modelos de regularidades na linguagem. Pois, como destacam Paulino et alli (2001), os gêneros como instâncias de significação funcionam tanto no momento da produção dos textos quanto como no de sua recepção. Considerando que diferentes gêneros requerem diferentes tipos de conhecimentos e diferentes conjuntos de habilidades, o ensino da produção textual e da leitura não pode ser o mesmo para todo e qualquer gênero a ser estudado. Por isso, ainda segundo Schneuwly e Dolz (1995), o ensino que visa ao domínio textual requer uma intervenção ativa do professor e o desenvolvimento de uma didática específica.

Constituindo-se o aprendizado da língua escrita uma aprendizagem social e os gêneros, construções sócio-históricas, sua apropriação e domínio se efetuam sempre no interior das interações entre os membros de uma dada sociedade. Ou seja, a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada. Em razão disso, vários pesquisadores têm defendido um ensino sistemático da produção escrita de diferentes gêneros, já a partir das séries iniciais. Não se trata apenas de permitir o acesso, o manuseio, a leitura ou a produ-



ção de diferentes tipos de textos, mas efetivar um ensino sistemático, explicitando-se “o conhecimento implícito do gênero” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1995: 10). Essa perspectiva implica rever as propostas dos anos de 1980, assumindo um trabalho de didatização que não foi explicitado naqueles documentos.

Mas não se pode ter a ilusão de que, ao se tratar dos gêneros na escola, conseguiremos reproduzir, dentro da sala de aula as práticas reais de uso destes gêneros. A situação escolar apresenta uma particularidade: nela se opera uma espécie de desdobramento que faz com que o gênero seja, além de “ferramenta” de interação social, um objeto de ensino-aprendizagem. Cope & Kalantzis (1993), discutindo essa questão, apresentam, dentre as razões para que este desdobramento ocorra, o fato de que, ao mesmo tempo em que a escola reflete o mundo extra-escolar, ela difere discursivamente deste mundo. Isto implica dizer que o conhecimento escolar é constituído por generalizações e requer muitas vezes o uso de metalinguagens. Ao afirmarem isto, os autores não estão defendendo o ensino da metalinguagem e da gramática normativa, mas argumentam que o acesso a certos domínios e discursos requer a sua explicitação. Por isso, faz-se necessário trazer para a escola explicitamente os “comos” e “porquês” da linguagem.

Nesse sentido, os pesquisadores genebrinos consideram que a introdução do gênero na escola é sempre resultado de uma decisão didática, que visa atingir pelo menos dois objetivos: primeiramente aprender a dominar o gênero para melhor conhecê-lo e melhor compreendê-lo de modo a melhor produzi-lo na escola e fora dela; em segundo lugar, desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros mais próximos ou distantes. Esse trabalho didático deve procurar pôr os alunos, ao mesmo tempo, em uma situação o mais perto possível de verdadeiras situações de comunicação e que tenham um sentido para eles, mas também deixar claro que eles estão inseridos numa dinâmica de ensino-aprendizagem dentro de uma instituição que tem por objetivo fazer-aprender. Isso implica não desconsiderar a noção de “modelo”, mas agora em outra perspectiva diferente da tratada nos currículos tradicionais e na proposta dos anos de 1980. Não se trata de modelos de bons textos, como modelos a serem imitados, nem textos previa-



mente elaborados ou desnaturalizados para serem trabalhados na escola. Antes, pressupõe que, para construir habilidades de uso um determinado gênero textual, o aluno deve ser posto em contato com um repertório textual do gênero que está aprendendo e que lhe sirva de referência. Tratando deste aspecto, Pasquier e Dolz (1996:6-7) explicam que:

É importante que o aluno não imite os textos escolares, mas que produza textos com referência a situações de comunicação bem definidas, precisas e reais: uma verdadeira explicação de um fenômeno desconhecido; uma verdadeira descrição de uma catedral para um Guia Turístico; uma verdadeira receita culinária que possa ser feita em casa.

Pretendendo melhor definir o que vem a ser o trabalho de explicitação acima colocado, alguns pesquisadores têm elaborado seqüências ou modelos didáticos que têm servido tanto para guiar a intervenção dos professores, quanto para fornecer elementos aos estudos sobre a aquisição dos gêneros pelos alunos. São exemplos destas propostas de intervenção, visando o ensino-aprendizagem dos gêneros, o modelo elaborado por J.R.Martin e empregado no projeto LERNE da Disadvantaged Schools Program em Sidney, Austrália, e a proposta elaborada por pesquisadores da Universidade de Genebra e aplicados em escolas da Suíça francófona e, de uma certa forma, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa no Brasil.

#### 4 Considerações finais

Nas abordagens de ensino da escrita baseadas ou no currículo tradicional ou na diversidade textual e que foram anteriormente analisadas, não há a preocupação com um ensino sistemático da leitura e da escrita. Se no currículo tradicional havia a necessidade de se ensinarem a escrever certos tipos textuais, a aprendizagem é vista como cópia e imitação. Assim como também na abordagem que enfatiza a aprendizagem de tipos textuais não escolares, mas os usos efetivos da modalidade escrita da linguagem na sociedade, não existe uma orientação para um ensino sistemático destes tipos de textos visando



a sua detalhada explicitação, ficando a aprendizagem a cargo do contato com materiais escritos que será proporcionado ao aluno. Partindo do pressuposto de que aprender a ler e a escrever é uma prática social que se constrói com a ajuda de uma intervenção sistemática e planejada, ou seja, a aprendizagem da escrita não é algo que ocorre de forma espontânea, têm-se construído propostas de trabalho escolar objetivando a sistematização do ensino da leitura e da escrita na escola.

Embora cada uma das abordagens de ensino da língua escrita aqui discutidas tenha sido enfocada em certo momento da história da escolarização formal, não significa que determinadas práticas de ensino tenham sido totalmente abandonadas e substituídas completamente por outras. No que diz respeito à elaboração de programas oficiais de ensino tem-se observado a recorrência de um discurso da mudança, no qual a apresentação do novo se dá a partir da desqualificação e negação do antigo, considerado tradicional e ineficaz. No nível da concretização do que é prescrito pelas propostas, ou seja, na sala de aula, observa-se uma tendência de que as práticas coexistam, ainda que uma delas se sobreponha às demais em determinados momentos.

## REFERÊNCIAS

- AEBI, Carmen Perrenoud. Enseigner l'écriture. Paroles d'enseignants. *Cahier de la section des sciences de l'éducation*. Cahier no. 84, Université de Geneve, 1997.
- BADGER, Richard; WHITE, Goodith. A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, vol. 54/2. Oxford University Press, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental/ Ministério da Educação e do Desporto, 1997.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *The Powers of Literacy: a genre approach to teaching writing*. London: The falmer Press, 1993
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- GERALDI, João Wanderley; SILVA, Lílian Lopes & FIAD, Raquel. S. Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. *Delta*. Vol.12 N. 02. 1996



MARINHO, Marildes. A língua portuguesa nos currículos de final do século. In: BARRETO, Ester de Sá. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

MORTATI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora UNESP/CONPED, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PAULINO, Graça. *et alli. Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Proposta Curricular de ensino de 1º Grau*. 1974.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. IN: SCHNEUWLY, Bernard. *et alli. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 (trad. ROJO, Roxane, CORDEIRO, Gláís S.) p. 7-18.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino*, 1995 (mimeo).

SOARES, Magda. *Metamémoria-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.



CAPÍTULO 2

## Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?

Carmi Ferraz Santos

Márcia Mendonça

Marianne C. B. Cavalcante



Com as discussões sobre o ensino de língua a partir de meados dos anos 80 do século XX, o texto passou a ser o objeto de ensino nas salas de aula. Isso de fato foi um avanço, já que, até então, a análise de frases e palavras soltas era o procedimento mais adotado no desenvolvimento de capacidades de linguagem nas aulas de língua portuguesa.

Entretanto, isso ainda não significou um trabalho mais efetivo com práticas sociais de uso da escrita, dado que não eram objeto de exploração pedagógica as formas de circulação dos textos, as configurações assumidas por eles para cumprir certas funções sociais – os gêneros – entre outros aspectos relativos às interações efetivamente postas em prática em sociedade.

Enquanto o capítulo 1 deste livro, “O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros”, dedicou-se a historiar as mudanças na forma de encaminhar o trabalho com a escrita na escola, este capítulo objetiva: a) estabelecer uma importante distinção, qual seja, a de que trabalhar com texto **não** significa, necessariamente, trabalhar com





gêneros; b) discutir as implicações dessa distinção para o ensino de língua materna.

## 1 Diferenciando texto e gênero

Como sabemos, o funcionamento da língua não se dá em unidades isoladas como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas em unidades maiores: os textos. Estes se constituem como unidade de sentido e podem ser concebidos como “*um evento comunicativo em que convergem ações lingüísticas, sociais e cognitivas*” (BEAUGRANDE, 1997:10).

Os textos, para serem compreendidos, necessitam do conhecimento do leitor/ouvinte sobre o mundo de que falam, sobre a sociedade em que estão inseridos e também sobre a língua em que são escritos/falados. Por exemplo, entender uma publicidade, uma notícia de jornal, assistir a uma novela não são atividades simples, apresentam uma complexidade tal que, até hoje, ainda não podemos descrever esse processo com clareza. Para a compreensão de qualquer texto, e também para a sua produção, convergem, dinamicamente, fatores lingüísticos, sociais e culturais.

Portanto, nessa perspectiva que adotamos, a sociointerativa, o texto é um processo interlocutivo que vai exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular seus textos **conjuntamente** aos interlocutores, ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem/elaboram seu texto oral (MARCUSCHI, 2002). Isso porque a criação e recepção de texto é uma atividade de co-construção de sentidos: tanto quem produz quanto quem recebe os textos está ativamente engajado no propósito de ser compreendido e de compreender; em suma, há o desejo de interagir verbalmente.

Mas o texto não é uma entidade abstrata sem qualquer marca de identidade. Os textos não são todos iguais, não só porque têm conteúdos diferentes, mas porque se configuram como gêneros textuais diversos; estes são entendidos como uma categoria que orienta a atenção para o mundo social (KRESS, 2003:87, *apud*: MARCUSCHI, 2002). E acrescenta o autor que



o uso da língua ... [é] um tipo de ação social, moldada pelas estruturas sociais e práticas habituais de maior ou menor estabilidade e persistência. Na ação social, o produtor de texto molda a linguagem em texto-como-gênero.

Assim, nas práticas de uso da língua, todos os textos se organizam como gêneros textuais típicos, que usamos para contextos determinados social e historicamente, a partir das estratégias interativas construídas na sociedade em que estamos inseridos. Tais práticas vão requerer gêneros específicos adequados àquele contexto comunicativo. Por exemplo, não seria apropriado usar o gênero poema para informar o grande público sobre um acidente na estrada; nesse caso, as notícias e reportagens seriam os gêneros mais pertinentes para cumprir a função de fazer chegar às massas tal tipo de informação. Embora os poemas até possam informar, este não é o seu propósito básico.

Assim, dada a diversidade de práticas sociais presentes numa sociedade, também serão diversos os gêneros textuais nela presentes. E estes apresentarão uma dinamicidade tanto na sua *forma* quanto na sua *função*, isto é, os gêneros, historicamente, são entidades que se constituem como uma forma característica. Por exemplo, quando ouvimos a expressão: “Alô, quem fala?”, rapidamente identificamos a *forma* de interlocução de um telefonema. Quanto à *função*, também estabelecemos, pela tradição de uso, que o telefonema é um gênero cuja função comunicativa é estabelecer contato entre pessoas que se encontram em lugares diferentes/distantes. Como se percebe, dentro de uma certa situação comunicativa, um texto se apresenta como gênero com uma forma reconhecível socialmente e uma função comunicativa também reconhecível na sociedade.

Mas assim como as práticas vão mudando e se re-configurando, os gêneros textuais vão acompanhando essa mudança. Por exemplo, os ofícios escritos há algumas décadas eram bem diferentes dos que hoje são produzidos. Eram mais formais e prolixos, e abusavam de extensas expressões cristalizadas, como “Sem mais que se nos apresente para o momento, reiteramos nossos protestos de estima e consideração.” Nos dias atuais, os ofícios são fechados com um simples “Atenciosamente”.



Além da mudança ao longo do tempo, os gêneros também podem apresentar variações num mesmo momento histórico: uma campanha publicitária, de um mesmo produto, apresenta anúncios com feições um pouco diferentes, a depender do público-alvo (mulher, criança, adolescente, etc.) e do suporte (*outdoor*, revista semanal, jornal diário, cartaz, etc.), por exemplo. É por isso que se afirma serem os gêneros dotados de uma plasticidade determinada pelas situações interativas sociohistóricas. Logo, **o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas** (MILLER, 1984).

Como destaca Bronckart (1999:103), “*a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas*”. É a partir deles que nos inserimos como falantes numa sociedade. Os gêneros, então, são entidades empíricas em situações comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos.

Diante dessa profunda relação entre os gêneros e as práticas sociais, perguntamos:

- Seria adequada uma abordagem homogênea dos textos na escola, ou seja, um trabalho que não leva em consideração o modo como cada gênero funciona nos contextos sociais?
- Em que consiste, então, o trabalho com os gêneros textuais?
- Em que se diferencia de um trabalho com textos?
- Isso traz vantagens para o ensino de língua materna? Por quê?

## 2 Trabalho com texto x trabalho com gênero

Ao trazerem textos variados para a sala de aula, ultrapassando, portanto, o trabalho com frases soltas, muitos professores acreditam ter achado a solução para os desafios do letramento. Entretanto, apenas a presença da diversidade textual na sala de aula não é suficiente; é preciso trabalhar, de fato, com essa diversidade. Abordar efetivamente os gêneros textuais naquilo que têm de específico supõe conhecer o que os distingue uns dos outros, isto é, as suas características.



Enquanto certas particularidades dos textos se aplicam a um determinado exemplo, identificando aquele exemplar e só ele, as características genéricas se repetem nos textos agrupados sob uma mesma denominação de gênero. Vejamos a notícia abaixo:

#### Exemplo 1

##### MST INVADE 15 FAZENDAS

Mais de 2.600 famílias de sem-terra ocuparam, ontem, 15 propriedades espalhadas pelo Grande Recife, Zona da Mata, Agreste e Sertão. Uma das maiores invasões é a do Engenho São João, em São Lourenço da Mata, onde 600 famílias estão acampadas. MST promete ainda mais ações no Estado e em todo o País.

*(Jornal do Commercio, 06.03.2006)*

A notícia acima tem algumas particularidades: presença do período “Mais de 2.600 famílias (...) Agreste e Sertão.”; quatro linhas de extensão; dois períodos; uso do pronome relativo *onde*, ligando informações do texto, etc. Essas especificidades dizem respeito a esse texto e não podem ser estendidas a quaisquer notícias, ao gênero notícia. Não é porque o *Exemplo 1* apresenta tais características que outras notícias as terão, pois são características desse texto em particular, que não marcam necessariamente as notícias em geral.

Por outro lado, traços como a presença de um título breve, de informações concisas para situar o leitor, da estrutura clássica da notícia – *quem* – 2.600 famílias; *o quê* – ocuparam propriedades; *quando* – ontem; *onde* – Grande Recife, Zona da Mata, Agreste e Sertão; *como* – através de invasão; *por quê* – promessa do MST de invadir todo o país – são comuns às notícias. Tais características são recorrentes nesse conjunto de textos que, por funcionarem de forma semelhante nas situações sociais, por apresentarem formas específicas de constituição, estariam agrupados numa mesma categoria, ou seja, num mesmo gênero. Seriam, por isso, características do gênero notícia. Explicitando melhor algumas delas:

- Função sociocomunicativa básica: informar um grande público, a respeito de certo fato;



- Tratamento de um fato noticioso (aquele considerado relevante para virar notícia);
- Efeito de objetividade: o texto busca ser imparcial e objetivo, por isso não se usam adjetivos valorativos, como **bom, bonito, absurdo**, etc.;
- Título sucinto, revelando o fato central;
- Informações essenciais sobre os acontecimentos, respondendo às seis perguntas clássicas – **o quê, quem, quando, onde, como e por quê**; essas informações compõem o que se chama tecnicamente de lead<sup>1</sup> e vêm, freqüentemente, no início do texto.

Vejamos como tais marcas podem ser encontradas não só nesse exemplar de notícia, mas em outros pertencentes a esse gênero.

Se analisarmos os dois exemplos de notícias abaixo, veremos que tais características novamente estão presentes. Essa recorrência de certas características, especialmente da função sociocomunicativa, é que nos permite dizer que os dois textos pertencem ao mesmo gênero.

#### Exemplo 2

##### CONCURSO PARA PROFESSOR ESPECIAL

A partir de hoje estão abertas as inscrições para o concurso que vai selecionar 50 professores para lecionar em turmas de educação especial nas escolas estaduais. Os interessados devem se inscrever até o dia 13 deste mês no site da Covest ([www.covest.com.br](http://www.covest.com.br)). Se preferir se cadastrar nas agências dos Correios, o candidato terá o período de 14 a 24 de março. As vagas são para os cargos de professor intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), de nível médio e superior, professor instrutor de Libras de nível médio e professor braille de nível médio e superior. A inscrição para os cargos de nível superior é de R\$ 20. Para os de nível médio, R\$ 15. Os salários para o nível médio são de R\$ 230,34 mais 50% de gratificação, enquanto os de nível superior são de R\$ 420,30 mais gratificação de 50%. A seleção terá três etapas: prova objetiva, análise de títulos e prova prática.

(*Jornal do Commercio*, 06.03.2006)

<sup>1</sup> Perguntas básicas que caracterizam o fato narrado pela notícia para situar o leitor. Normalmente constituem a própria notícia quando ela é curta, ou configuram o primeiro parágrafo dela.



### Exemplo 3

#### RESGATE APÓS 16 HORAS NO MAR

Três homens, com idades de 31, 47 e 53 anos, foram resgatados ontem após passar quase 16 horas no mar de Santos (SP). O último contato dos naufragos com o Iate Clube de Santos havia sido feito às 23h15 do sábado. A lancha em que estavam afundou perto de Bertioga, distante 92 quilômetros da capital paulista. Eles foram encontrados numa região conhecida como Ponta do Boi entre as 14h e 15h, por um helicóptero da Marinha. Os três passam bem e já foram liberados do hospital.

*(Jornal do Commercio, 06.03.2006)*

Analisando os exemplos acima, encontraríamos aspectos que nos permitem categorizá-los como notícias:

- Função sociocomunicativa básica: ambas informam um grande público a respeito de certo fato;
- Fato noticioso: tanto o concurso quanto o resgate são de interesse do grande público, mesmo que por razões distintas (oportunidade de emprego / acidente);
- Efeito de objetividade: ausência de adjetivos valorativos, etc.;
- Título sucinto, revelando o fato central;
- Presença do *lead*: *o quê*: concurso para professor / resgate; *quem*: candidatos / naufragos e Marinha; *quando*: 6 a 13 de março de 2006 / 5 de março de 2006; etc.

Como vemos, os textos acima podem ser reconhecidos como pertencentes ao gênero notícia, pois apresentam suas características básicas quanto à forma e quanto à função sociocomunicativa.

Nas aulas de português, quaisquer textos podem ser explorados tanto do ponto de vista do texto quanto do gênero. Tomando o exemplo 2, uma pergunta como “De que formas o candidato pode inscrever-se no concurso?” seria relativa a esse texto específico, não ao gênero notícia. Já uma questão como “As informações básicas da notícia – *lead* – estão presentes nesse texto?” seria relativa ao gênero notícia.



Um exemplo retirado de um livro didático (LD) de 5ª série<sup>2</sup> ilustra o que discutimos até agora. Na unidade “Fabulando histórias”, são apresentadas duas versões para a fábula “A raposa e as uvas”, a de Esopo e a de Millôr Fernandes. Como introdução ao capítulo, há uma pequena explicação sobre o gênero: “(...) *Fábula é uma narrativa, muito simples*<sup>3</sup>, em que os personagens são animais. Ela sempre termina com uma ‘moral da história’, isto é, com um ensinamento.” (p. 92). Seguem os textos e as atividades de compreensão, cujas questões ora tratam do gênero fábula, ora tratam dos textos específicos<sup>4</sup>. Vejamos as perguntas propostas:

1) A respeito da fábula de Esopo:

- a) O texto afirma que “lindos cachos de uva” pendiam da parreira. Por que, então, a raposa diz que elas estavam verdes?
- b) A raposa, não alcançando as uvas, vai embora. Que fato posterior a esse comprova que a raposa mentia ao dizer que as uvas estavam verdes?

2) Compare a versão de Millôr Fernandes com a de Esopo (...)

3) Identifique a moral de cada uma das fábulas e compare-as. Em seguida leia estas frases:

- Quem não tem despreza o que deseja;
- A mentira tem pernas curtas (...).

- a) Qual delas traduz a idéia principal da moral da fábula de Esopo?
- b) E qual traduz a moral da fábula de Millôr Fernandes?
- c) Agora compare a moral das duas fábulas. Qual é a diferença principal entre elas?

(p. 94)

<sup>2</sup> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 5ª série. São Paulo: Atual, 1998.

<sup>3</sup> Registramos aqui uma possível imprecisão do termo “simples”, que talvez pudesse ser substituído por “sintética” ou “breve”.

<sup>4</sup> Para uma discussão mais detalhada, ver o capítulo deste livro “O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros?”.



É possível notar que os momentos de trabalho com características próprias da fábula são o texto de abertura, que define o gênero, e o trecho da questão 3, que pede a identificação da moral. As demais questões exploram a compreensão dos exemplos específicos, pois fazem indagações sobre aspectos próprios dos textos explorados, mas que não se aplicam a outras fábulas necessariamente.

Uma situação híbrida pode ser observada na questão 3: enquanto explora a dimensão do texto ao tentar relacionar as morais das fábulas às frases listadas, indiretamente, toca também numa característica do gênero, qual seja, a de que a moral expressa uma síntese do tema central. Isso mostra, mais uma vez, o quanto as duas dimensões – texto e gênero – são imbrincadas e indissociáveis. Para aprofundar nossa compreensão sobre essas possibilidades pedagógicas, veremos, no tópico a seguir, como elas têm sido efetivadas por professores da rede pública no cotidiano da sala de aula.

### **3 Práticas de ensino com gêneros textuais: o limite entre gênero e texto**

Neste tópico, apresentaremos situações efetivas de uso, em sala de aula, de gêneros textuais, no caso, um fragmento de projeto didático, implementado numa 5ª série, composta por alunos adultos.

O projeto foi realizado em dezembro de 2005 pela professora Cristiane Abreu da Escola Municipal Luiz Rodolfo de Araújo Lima, em Caetés I, Abreu e Lima (PE). A professora teve como objetivo sensibilizar os alunos para a percepção dos diferentes elementos do anúncio (produto, público-alvo, linguagem, suporte, etc.). Para tanto, os alunos foram levados a analisar diferentes anúncios e também a produzi-los, sendo estes expostos no mural e distribuídos aos demais alunos da escola. Vejamos trechos do relato de uma das aulas observadas:

#### **RELATO A<sup>5</sup>**

Para apresentar o tema, Cristiane leu a crônica de Luís Fernando Veríssimo “O estranho procedimento de Dona Dolores”.

<sup>5</sup> Relato elaborado por Elaine Nascimento da Silva, bolsista do CEEL (UFPE).



Nessa crônica, a dona de casa Dolores, sem mais nem menos, começa a falar usando *slogans* e fazendo propaganda dos produtos encontrados nos cômodos de sua casa, despertando a preocupação de sua família, que suspeita que ela esteja louca. O autor do texto não explicita, em momento algum, que Dona Dolores esteja agindo assim por estar muito exposta à televisão e ter assimilado todas as propagandas, mas dá margem para essa interpretação. Após a leitura, os alunos foram levados a perceber o forte apelo publicitário da personagem principal. Eles identificaram, ainda, os produtos anunciados e os *slogans*.

Esse fragmento de aula mostra, em sua primeira parte, um trabalho com o texto. O objeto de estudo é a crônica de Veríssimo, mas esta não é trabalhada como gênero crônica. Percebe-se que a professora chama a atenção para aspectos referentes à compreensão do texto e não do gênero. Isso ocorreu porque a crônica serviu apenas como motivação para a temática geral – publicidade – que envolve o trabalho com o gênero textual anúncio, o objeto, de fato, de sua aula. É possível, portanto, que o professor aborde um material textual apenas do ponto de vista do texto, sem referência às suas características como gênero. No contexto do relato A, a professora estava consciente de que, embora os alunos tivessem em mãos uma crônica, NÃO se estava trabalhando com o gênero crônica, mas apenas com o texto “*O estranho procedimento de Dona Dolores*”.

Posteriormente, a professora solicita que os alunos pesquisem anúncios publicitários em jornais e revistas. Após a seleção, iniciou-se a análise do gênero anúncio, através de perguntas do tipo: *Qual o produto anunciado? A que perfil de público ele se destina? Qual o suporte em que ele foi veiculado? Que informações oferecem ao público interessado no produto? Para que serve aquele anúncio?* A partir daí, o trabalho desenvolvido na sala de aula passa a envolver o gênero, com novas análises de outros exemplos, até chegar à produção dos anúncios pelos alunos.

Vale salientar que há um momento da aula de Cristiane em que se mesclam a análise do gênero e do texto. Ao refletir com os alunos sobre o anúncio do papel *Ripax*, a professora explora as mesmas



perguntas realizadas para os outros anúncios, mas acrescenta outras perguntas, *todas elas remetendo ao texto específico sob análise*.

- A que outro produto o anúncio faz alusão? Como você chegou a esta conclusão?
- ‘*Report Multiuso. O papel que serve para tudo*’. Que parte do anúncio justifica este *slogan*?
- Na parte verbal principal do anúncio, não há textualmente escrito quem tem mil e uma utilidades. Mesmo assim, você consegue identificar quem é? Por quê?
- Qual é o verdadeiro valor da expressão ‘mil e uma utilidades’? Determinar quantidade ou mostrar exagero?

Vejamos outro trabalho realizado nessa perspectiva. O projeto “Editorial” foi desenvolvido em dezembro de 2005, pela professora Ladjane Ferreira Maciel de Moura, na Escola Municipal Ministro Jarbas Passarinho, em Camaragibe (PE), em uma turma de 8ª série. O seu objetivo consistiu em levar os alunos a perceber a importância social do gênero editorial. Ao mesmo tempo, pretendeu desenvolver, junto a seus alunos, a habilidade de defender um ponto de vista, fazendo uso dos conhecimentos advindos da análise do gênero.

#### RELATO B<sup>6</sup>

Inicialmente, Ladjane levou jornais e revistas para a sala de aula e pediu a seus alunos que localizassem os editoriais. Os alunos tiveram dificuldade de localizá-los, pois não sabiam ainda o que era um editorial. Com a intervenção da professora, foi possível essa identificação. Depois de encontrados, os alunos leram em grupos os editoriais, identificando o assunto do texto e a tese do autor (seu ponto de vista). Seguiu-se a esse momento a socialização do que foi possível compreender através das leituras dos textos. Nessa etapa, os alunos expressavam suas opiniões, apoiando ou criticando as opiniões dos autores dos editoriais.

Uma próxima etapa do trabalho de Ladjane foi a leitura coletiva de um editorial, buscando analisá-lo de forma mais sistemática

<sup>6</sup> Relato elaborado por Elaine Nascimento da Silva, bolsista do CEEL (UFPE).



e refinada. Depois de trabalhar o conteúdo do texto, a professora passa a explorar aspectos específicos relacionados à constituição do gênero editorial, fazendo algumas perguntas aos alunos: Para que serve um editorial? Por quem é escrito? Com que outros gêneros tem semelhança? Onde o encontramos? Também realizou um trabalho de análise lingüística através do qual buscou observar elementos tais como: tempo\_verbal, adequação da linguagem ao público-alvo etc.

Por diversas vezes durante o trabalho, os alunos perguntaram à professora o que era um editorial. Mas ela, em nenhum momento, deu uma definição pronta. Só após a realização das atividades, tanto em pequenos grupos de alunos, como no grande grupo, os alunos foram se familiarizando com o gênero, e essa indagação pôde ser respondida. Dessa forma, sentiram-se mais seguros para produzir também seus próprios editoriais. E foi este o produto final da seqüência didática organizada pela docente: a produção, pelos grupos de alunos, de editoriais.

Numa primeira abordagem, a professora Ladjane tem apenas a preocupação de levantar aspectos que dizem respeito especificamente aos textos lidos pelos alunos. Informações tais como: que tema é tratado e qual a opinião do autor a respeito dele. Cada texto lido por cada grupo de aluno tratava de um tema diferente dos demais. A leitura, então, gera toda uma discussão acerca da opinião dos autores e dos alunos sobre a temática e sobre o enfoque dado nos textos.

Num segundo momento, a professora, a partir da leitura de um mesmo editorial por todos os alunos, procura direcionar a análise para aspectos que dizem respeito não apenas a esse texto em particular, mas a elementos que são constitutivos do gênero editorial (sua função sociocomunicativa, que tipo de profissional geralmente o produz, em que suporte pode ser encontrado), além de fazer uma comparação com outros gêneros (*com que outros gêneros tem semelhança?*). O trabalho de análise lingüística proposto visa não apenas à materialidade lingüística do texto que está sendo lido, mas procura observar como a estrutura textual assumida pelo gênero atende ao



cumprimento de sua função social. Trata-se, portanto, de uma prática de análise lingüística a serviço do gênero<sup>7</sup>.

A partir da observação e análise desses elementos, os alunos foram capazes de compreender o que é um editorial sem que a professora tivesse que explicitamente defini-lo. Isso é algo que precisamos considerar. Muitas vezes, acredita-se que é preciso antes definir, explicar ao aluno o que é o gênero, qual a sua função, para que, depois, o aluno entre em contato com o gênero e só então seja capaz de produzi-lo. Não é isso que observamos na seqüência didática proposta por Ladjane. É pelo uso, pela reflexão e produção do gênero que o aluno constrói seu conhecimento a respeito.

Fragmentos de aula como esses, que lemos há pouco, mostram uma articulação produtiva da relação texto e gênero. Mas, muitas vezes, nas aulas de língua materna, o que é objeto de trabalho no eixo da leitura é o texto, e não, o gênero. Em outras palavras, trabalha-se com aspectos internos ao texto, que não são relacionados às condições de funcionamento desse texto em sociedade, como representante de certo gênero.

Por exemplo, pode-se elaborar atividades de compreensão de texto para uma crônica, sem que se explorem características próprias à grande maioria dos textos pertencentes àquele gênero. A abordagem de fatos cotidianos sob um ponto de vista subjetivo é um desses traços característicos, mas, muitas vezes, não é explorada nessa proposta de trabalhar o texto, e não o gênero.

Há ainda as situações radicalmente opostas: trabalha-se apenas com características do gênero – função social, interlocutores, formas de circulação, etc. É o caso de uma unidade do livro *Linguagem e vivência*<sup>8</sup>. Boa parte das perguntas sobre uma reportagem apresentada dizem respeito ao funcionamento dos gêneros na sociedade; não remetem aos textos em si. Vejamos algumas delas:

<sup>7</sup> Para mais detalhes, ver o capítulo “Análise lingüística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros”, neste livro.

<sup>8</sup> SIQUEIRA, Antônio; BERTOLIN, Rafael; OLIVEIRA, Tania. *Linguagem e vivência: língua portuguesa*. São Paulo: IBEP, 2001.



- Para que serve o pequeno texto logo abaixo das fotos?
- Você sabe como esse pequeno texto se chama?
- Qual a intenção do autor desse texto jornalístico?

(p. 137)

O equívoco aqui é esquecer algo essencial: ler o próprio texto, interagir com ele! Ao tratar apenas das características socioculturais relativas à produção e circulação dos textos, não se oportuniza aos alunos que conheçam o que dizem os textos trabalhados; **sabe-se apenas sobre como funciona o gênero, mas não se conhece o próprio texto.**

Enfim, quais os limites de se optar por uma OU outra abordagem? De fato, o perigo maior é a oscilação entre explorar apenas o que é interno ao texto OU apenas o que lhe é externo. Ora restringe-se o trabalho à organização interna do texto, ao seu conteúdo, sem que isso seja ligado ao gênero em que o texto se realiza. Não se pode esquecer que o tipo de informação apresentada, as escolhas lingüísticas feitas naquele texto são resultado também das restrições próprias do gênero, como é o caso dos títulos curtos para as notícias, já comentado. Por outro lado, se lemos uma notícia sem considerarmos que aquele exemplar circula num jornal sensacionalista, podemos não perceber os traços desse sensacionalismo no texto, que são lingüisticamente marcados.

Assim, essas duas dimensões precisam ser articuladas sempre, pois os alunos devem perceber que os aspectos socioculturais, (“externos” ao texto) e os lingüísticos (“internos” ao texto) são componentes indissociáveis na produção dos sentidos por meio da linguagem.

## 5 Concluindo

O mais importante, em qualquer situação de ensino de língua materna, é manter o foco nos objetivos centrais assumidos num planejamento pedagógico. Numa perspectiva de letramento, a ampliação das experiências com o mundo da escrita e com as práticas sociais por ela mediadas exige o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Assim, o trabalho com textos e a exploração da constituição



dos gêneros são parceiras inseparáveis para a realização de um trabalho de qualidade já que, como dissemos ao longo deste trabalho, não podemos separar um do outro, pois a textualidade se manifesta num gênero textual específico e, obviamente, os gêneros se materializam em textos. Articular essa relação em sala de aula é algo viável, o relato que trouxemos é prova disso. Então, professor, mãos à obra!

### REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, Robert de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood, Ablex, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Curso Fala e Escrita*. Material didático elaborado para o curso *Fala e escrita: características e usos*, oferecido no 2º semestre de 2002, no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFPE. 2002. (mimeo)

MILLER, Carolyn. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech* 70. 1984. p 151-157.







CAPÍTULO 3

## O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros?

Clecio Bunzem



Os manuais escolares de língua portuguesa (antologias, livros didáticos, seletas, apostilas, cartilhas, etc.), historicamente, sempre selecionaram textos, *autênticos ou não, completos ou fragmentados*. Essa constatação reitera a idéia de Schneuwly e Dolz (2004: 75), segundo a qual a escola, “na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, forçosamente, sempre trabalhou, com os gêneros”. Se assumirmos tal posicionamento, algumas questões tornam-se essenciais para discutirmos aqui o tratamento da diversidade textual presente nos livros didáticos de português (LDPs):

- Quais textos e gêneros são selecionados para compor a sua coletânea?
- Como se dá o processo de escolarização dos textos em gêneros diversos?
- Qual tratamento é dado aos textos em gêneros diversos pelos autores e editores?

## 1 Da carta de Caminha ao blog ...

Diferentemente das *Antologias* que apresentavam o modelo de língua padrão através dos textos literários em prosa e verso, dos *didáticos das décadas de 70 e 80 do século XX*, que ainda traziam uma grande quantidade de poemas e fragmentos de textos da literatura infanto-juvenil, e das *cartilhas*, que trabalhavam com textos breves produzidos pelos próprios autores, observamos uma mudança significativa na natureza do material textual nos livros didáticos de português produzidos nos últimos dez anos. A título de ilustração, podemos lembrar que, de um conjunto de 36 coleções de 5ª a 8ª série (148 livros) analisadas no Programa nacional do Livro Didático (PNLD)/2002, apenas **uma** não apresentava textos em gêneros diversos em sua coletânea<sup>1</sup>.

Os alunos que estudaram na 5ª série, no início dos anos 90 do século XX, com o livro didático *Português* através dos textos, de autoria de Magda Soares, por exemplo, tiveram contato, sobretudo, com textos da esfera literária (prosa e poesia) e histórias em quadrinhos. Já os alunos de 5ª série que estudam com o livro *Português: uma proposta para o letramento*, da mesma autora, publicado no início do século XXI, já têm a oportunidade de entrar em contato com textos em diferentes gêneros (reportagem, entrevista, história em quadrinhos, poema, propaganda, crônica, mapas, verbetes, etc.), produzidos nas mais diversas esferas de circulação social. Essa mudança na natureza do material textual está fortemente relacionada a **cinco marcos** da própria história da disciplina Língua Portuguesa no século XX, no contexto brasileiro, que valem a pena ser aqui explicitados:

▪ As **Leis 5.672 e 5.692, de 1971**, que prescreviam um ensino de língua materna voltado para as várias linguagens, alterando, inclusive, o próprio nome da disciplina para “Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa”. Por essa razão, era comum já encontrarmos, em alguns livros das décadas de 70 e 80,



<sup>1</sup> Para maiores detalhes, ver Rojo (2003).



textos em gêneros que circulavam na comunicação de massa e na mídia impressa (principalmente, notícias e histórias em quadrinhos).

▪ A influência, na década de 70, dos **estudos da teoria da comunicação**, que abriram espaço para a análise de outros textos, além dos literários. A língua começava a ser vista como um “instrumento de comunicação”, e os textos eram utilizados para ensinar os *elementos da comunicação* e as *funções da linguagem*. Os objetivos do ensino de língua portuguesa passaram a ser “pragmáticos e utilitários”, pois tratava-se “de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais” (SOARES, 2002: 169).



▪ A defesa do **texto** como **unidade de ensino**, nos anos 80, que faz com que tanto os professores como os autores procurem aproximar a sala de aula ou o livro didático do *mundo do cotidiano*. Uma das características desse processo é a utilização, cada vez maior, de textos autênticos, com uma significativa diversificação de gêneros e temáticas<sup>2</sup>.

▪ Os **estudos críticos do letramento**<sup>3</sup> e os **estudos sobre gêneros do discurso**, nos anos 90, que enfocavam a relação entre os textos e seu funcionamento em práticas sociais situadas, contribuem também para esse processo. Os conceitos de **letramento** e **gênero**, aliados à discussão anterior de diversificação das situações de produção e de circulação de textos na escola (e fora dela), aparecem como elementos centrais nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** e, conseqüentemente, nos livros didáticos pós-PCN. Não podemos esquecer que o próprio documento oficial legitima um trabalho que prevê a

<sup>2</sup> A título de curiosidade, vale mencionar que 100% (36) das coleções de LDP, de 1ª a 4ª série, analisadas no PNLD/2004 e 100% (36) das coleções de LDP, de 5ª a 8ª série, analisadas no PNLD/2005, apresentam, segundo os avaliadores do Ministério, textos autênticos e diversidade temática em suas coletâneas.

<sup>3</sup> Para um maior aprofundamento, ver Kleiman (1995).



organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual e reconhece **os gêneros como objetos de ensino**, sugerindo, inclusive, um agrupamento para cada ciclo do ensino fundamental em função da esfera de circulação social (literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica).

▪ **O Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático**, realizado a partir de 1995, também colabora para a presença de textos autênticos em gêneros diversos nos LDP, uma vez que um dos componentes avaliados é a qualidade da natureza do material textual, tendo em vista quatro aspectos principais: a) **diversidade** de gêneros, de contextos sociais de uso (imprensa, literatura, ciência), de suportes, de registros e dialetos, etc; b) as temáticas e sua abordagem; c) os **autores** e sua diversidade e representatividade e d) aspectos da **textualidade** (fidelidade ao suporte, extensão, indicação de cortes nos textos fragmentados, etc.). Para Rojo (2003: 83):

uma constatação bastante relevante é a de que os autores e editores aprenderam a selecionar textos de qualidade (diversificados, representativos, adequados) para comporem os LDs. Do ponto de vista das estratégias editoriais, estes são justamente os dados mais interessantes para nós, professores: a boa avaliação recebida pela seleção do material textual. Especialmente, se considerarmos que, muitas vezes, o LD é o único material de leitura disponível nas casas destes alunos de Ensino Fundamental e, por isso mesmo, é importantíssimo para seu processo de letramento que esses textos sejam de qualidade.

Depois de explicitados os cinco marcos históricos, podemos voltar para o nosso subtópico – *Da carta de Caminha ao blog* – e (re)afirmar que, de fato, na maioria dos LDPs de 1ª a 8ª séries, já é visível a presença de material textual diversificado, de *textos literários* a textos de circulação no *meio digital*. Para ilustração, reproduzimos o Quadro 1, retirado do Manual do Professor de *Linguagens no Século XXI*, de autoria de Heloísa Takazaki. Nesse quadro, a autora informa ao professor os gêneros que serão trabalhados, no 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental, em cada uma das unidades do LDP :

Quadro 1

Gêneros				
	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Unidade 1	Verbetes de enciclopédia Verbetes de dicionário Capa, contracapa e solapa de livros Sumário	Registro de pesquisa Sumário Trabalho científico	Comentário radiofônico Registro de pesquisa Exposição oral Esquema e resumo	(Noções de seqüências discursivas e gêneros textuais)
Unidade 2	Cartão-postal Carta pessoal Solicitação formal Carta de leitor	Artigo Divulgação científica Publicidade comercial Publicidade institucional	Resenha de espetáculos Sinopse Crítica	Cordel Trova gaúcha Haikai Poema visual Poema épico
Unidade 3	Correio eletrônico/e-mail Instruções para jogos Gráficos	Poema Letra de canção	Conto Sinopse	Cartum Conto Depoimento
Unidade 4	Reportagem Artigo de revista Resumo de artigo	Texto dramático Cartaz Crônica	Relato mitológico Divulgação científica	Telenovela Capa de revista Roteiro televisivo Resenha de espetáculos Publicidade televisiva
Unidade 5	Tira cômica Piada/anedota Crônica humorística Cartum	Nota biográfica Relato histórico Biografia	Entrevista Entrevista televisiva	Discurso político Cartaz/outdoor
Unidade 6	Primeira página de jornal Manchete Notícia Lide Infográfico Reportagem	História em quadrinhos Artigo de revista	Artigo de opinião Carta de leitor Crônica	Charge Caricatura Publicidade comercial
Unidade 7	Divulgação científica Lenda Debate	Capa de revista Notícia Reportagem	Publicidade comercial Publicidade institucional Publicidade televisiva Debate	Primeira página de jornal Jornal televisivo Reportagem

De fato, não podemos negar que há diversidade textual nos livros didáticos de português. No entanto, é importante salientar que apenas a presença de textos em gêneros diversos no LDP, como vimos no *Quadro 1*, não garante a formação de um leitor crítico e autônomo. É preciso ir além da diversidade pela diversidade, pois ainda há pedras no meio do caminho. Rojo e Batista (2003:19) apontam, por exemplo, para o predomínio e privilégio da língua padrão, do contexto urbano e sulista nos textos selecionados. Por essa razão, torna-se essencial que o professor de português:



1. reconheça a coletânea de textos trazida pelo livro didático adotado em sua escola para poder complementá-la e explorá-la em função do seu contexto de ensino e aprendizagem;
2. observe atentamente o tratamento dado aos textos em gêneros diversos no projeto gráfico-editorial e nas atividades de leitura e compreensão textual<sup>4</sup>.

## 2 O processo de escolarização dos textos nos LDPs

Os textos que compõem a coletânea de um LDP são selecionados pelos autores e editores com um objetivo didático. Por essa razão, perguntas que você pode fazer, ao encontrar um texto em um gênero específico em um livro didático, são: *por que os autores escolheram esse texto? Qual o objetivo da escolha desse gênero para tal nível de ensino?* Essas perguntas podem permitir uma reflexão sobre uma questão que não é, muitas vezes, explicitada: **o porquê de tal texto e/ou gênero se tornar um objeto de ensino naquela obra específica que você adota ou utiliza como material de apoio.**

Ao fazer tal reflexão, sempre é bom ter em mente que o mesmo texto é utilizado com objetivos bem diferentes em diversos LDPs. Uma propaganda voltada para o público infantil, publicada na contracapa da revista *Recreio*, pode perfeitamente ser utilizada: a) para o estudo de determinadas marcas lingüísticas; b) como texto provocador de uma discussão oral sobre determinadas temáticas; c) como texto multimodal, em que a inter-relação entre imagens, cores e texto verbal produz efeitos de sentido; d) como exemplar de um gênero produzido em determinado contexto sociohistórico; e) como modelo para a produção textual etc. São várias as possibilidades de exploração didática de uma determinada propaganda, até porque sabemos que um mesmo texto pode ser lido com diferentes objetivos. Por isso, cada exploração da propaganda no LDP não esgotará todas as possibilidades, pois o autor focaliza alguma(s) faceta(s) do objeto de ensino.

<sup>4</sup> Caro leitor, discutiremos com mais detalhes esses dois aspectos nas próximas seções.

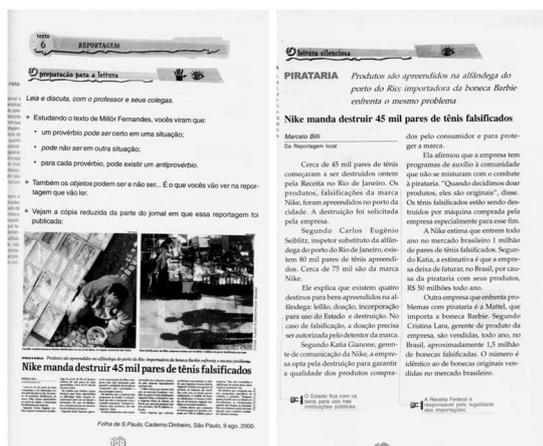


Quando você consegue reconhecer tais facetas do objeto de ensino e os objetivos didáticos, tornam-se maiores as possibilidades de alterar, se necessário, o projeto didático do autor para a sua realidade escolar. Se aparece uma trova (Fui pro mar colher laranja/ fruta que no mar não tem/ vim de lá todo molhado/ das ondas que vão e vêm) em um LDP de 2ª série que solicita apenas para os alunos pintarem as palavras que rimam, o professor pode, se achar conveniente, ampliar a coletânea, trazendo outros exemplares do mesmo gênero ou outros gêneros da tradição oral (parlendas, trava-línguas, cantigas de roda etc.). Se quiser pode, inclusive, não solicitar aos alunos que pintem as rimas, mas realizar um trabalho mais voltado para os aspectos temáticos - algumas transmitem valores morais, por exemplo - e estilísticos do gênero *trova*, que passariam necessariamente pela questão da rima, mas não só!

Os textos – objetos de observação – que compõem a coletânea passam também por um processo de **edição** para poder compor o LDP. Gêneros que exigem textos maiores (romance, reportagens, contos, contos de fada, etc.) precisam, muitas vezes, ser recortados e ganhar novos títulos para que possam ser utilizados como fragmento, no curto tempo escolar. Na tentativa de não fragmentar tanto os textos, observamos um esforço dos autores e editores de trabalharem com textos que podem ser apresentados na íntegra, por isso, uma grande quantidade de gêneros nos LDPs que apresentam textos breves (charge, tirinha, propaganda, letras de canção, poemas, etc.). Apenas 48,6% (17) das coleções de 5ª a 8ª analisadas no PNLD/2002, por exemplo, apresentavam textos de maior extensão.

Uma preocupação ainda rara dos autores e editores, no processo de edição, é um tratamento adequado a propriedades do gênero, o que envolve, muitas vezes, o respeito pelo suporte, pela apresentação multimodal dos textos (fotos, imagens, infográficos, etc.), pela diagramação e disposição de alguns elementos, etc. Quando os autores assumem que o gênero é também **objeto de ensino**, essas facetas procuram, comumente, ser respeitadas e/ou são objetos de análise. No Manual do Professor, a autora Magda Soares (2002: 10) explica ao professor que:

Embora a necessidade de tomar textos de diferentes gêneros com unidade de ensino da língua e, portanto, como elemento central do livro didático torne essas transformações inevitáveis, procurou-se respeitar e preservar, tanto quanto possível, as características essenciais de apresentação gráfica do texto original. [...] No caso de textos de jornal, tenta-se preservar a natureza desse portador apresentando-se a cópia reduzida da parte do jornal de que é tirado o texto.



Como é visível na comparação das duas páginas acima, a escolarização do gênero reportagem neste LDP fez com que o “mesmo” texto fosse re(a)presentado de duas formas:

1. na primeira, como preparação para a leitura e ativação de hipóteses dos alunos sobre a temática, uma cópia reduzida do jornal *Folha de São Paulo*, em que o texto, em **seis colunas**, é apresentado com subtítulo e título (da mesma cor!), com fotos e legendas.
2. na segunda, para leitura silenciosa e interpretação oral e escrita, o texto da reportagem é apresentado em **duas colunas**, com subtítulo e título (de cores diferentes!), sem as fotos e legendas e com uma fonte bem maior do que o texto publicado no jornal! Além disso, observamos que a autora destacou duas



expressões “Receita” e “incorporação para uso do Estado” que são explicadas aos alunos por eles, bastante próximos aos *links* dos textos eletrônicos.

A escolha pela leitura da reportagem “*Nike manda destruir 45 mil pares de tênis falsificados*”, na vida cotidiana, poderia ser feita em vários lugares (em casa, no trabalho, no ônibus, na praça, na banca de revista, no avião, etc.) por leitores levados por interesses também diferentes (profissionais, pessoais). Se, durante o seu percurso de leitura, o leitor se depara com um vocábulo que não conhece (alfândega ou estimativa), pode consultar o termo no dicionário, perguntar a alguém próximo ou inferir pelo contexto. Na escola, o aluno terá que ler a reportagem (com ou sem interesse), interpretar, identificar questões, fazer inferências e checá-las etc. E, diferentemente do texto originalmente publicado no jornal, algumas expressões já se encontram realçadas em amarelo, pois supõe-se que vão gerar problemas de compreensão para alunos de 6ª série.

Desse exemplo, podemos tirar uma conclusão essencial: **todos os textos que aparecem nos LDPs passam por um processo de escolarização, que envolve recursos da edição, e são transformados para serem re(a)presentados na forma de texto escolar**<sup>5</sup>.

### 3 Atividades de compreensão: ilusão da diversidade textual?

Cada sociedade se organiza por práticas sociais que definem um conjunto de atividades a desempenhar, e essa organização social, como defendem Brait & Rojo (2002), é diferente de lugar para lugar, de época histórica para época histórica, de cultura para cultura. Por essa razão, os textos que circulam nas diversas práticas sociais são lidos com diferentes objetivos, pois as pessoas encontram-se em situações

<sup>5</sup> Um excelente exemplo desse processo pode ser visto no livro *O texto escolar: uma história* de Antônio Augusto Batista (2004), em que o autor analisa a trajetória da esfera literária para a escolar do poema “São Francisco” de Vinícius de Moraes.



e instituições específicas (no local de trabalho, na escola, no consultório médico, no ônibus, na igreja, em casa, etc.).

Nos LDPs, essa multiplicidade de objetivos, que envolve a ativação de conhecimentos diversificados sobre a prática social, sobre o gênero, sobre a temática, entre outros, é bastante reduzida. **A situação de produção do texto (quem fala, para quem, de que lugar social, em que situação, em que veículo, com que estilo) e da leitura, assim como os objetivos, são raramente explicitados.** Um olhar mais atento para as atividades de leitura e compreensão de textos escritos pode nos mostrar que, ao lado da diversidade textual nos LDPs, observamos ainda um tratamento homogêneo nas atividades de leitura em relação ao gênero. Lê-se, no LDP, normalmente, para responder as atividades de compreensão de texto – seguidas, na interação em sala de aula, da correção efetuada pelo professor. Esse tratamento homogêneo dos gêneros e das práticas sociais é uma das conseqüências do processo de escolarização que focaliza apenas determinadas estratégias de leitura, com ênfase no vocabulário, nos elementos posicionais do texto e na localização de questões explícitas no texto.

No livro de 5ª série *Português: Linguagens*, de Cereja & Magalhães (2002), encontramos, nos comandos das atividades no capítulo 3, por exemplo: “Leia o texto a seguir, de Luís Fernando Veríssimo”; “Leia este e-mail”; “Leia a fábula a seguir, observando sua organização na página”; “Leia este poema, de Iêda Dias”; “Leia este texto”; “Leia esta tira, de Quino”; “Leia este anúncio e responda às questões de 1 a 6”. São breves informações sobre o **objetivo da atividade** que se resume, na maioria dos casos, à indicação da ação a ser realizada – ler, responder, observar – e de alguns breves elementos da situação de produção: o **gênero** (e-mail, fábula, poema, tira, anúncio) e os **autores** (Luís Fernando Veríssimo, Iêda Dias, Quino). No entanto, elementos do contexto sociohistórico mais amplos e aspectos lingüístico-discursivos importantes para a compreensão do texto em determinado gênero não são levados em consideração, pois a ênfase é, comumente, na análise das características textuais. Vejamos alguns exemplos da exploração da conhecida fábula “A cigarra e as formigas”, de Esopo:

1. A fábula está organizada em **parágrafos**. Quantos parágrafos há nesse texto?



2. Que sinal de pontuação indica o início da fala das personagens?
3. Para indicar quem está falando, o narrador emprega verbos, como neste trecho: “as formigas e a cigarra pararam de trabalhar, coisa que era contra os princípios delas, e **perguntaram**.”. Identifique no texto outros verbos que marcam a fala das personagens.

As três atividades acima tratam o gênero *fábula* como objeto de ensino? Acreditamos que a resposta seja não. Os objetivos didáticos dos autores são: ensinar que o texto está organizado em parágrafos, que o travessão é um sinal de pontuação que introduz a fala dos personagens e que se empregam verbos de elocução (falar, dizer, afirmar, responder, etc.) antes, no meio ou depois da fala dos personagens. Essa fábula foi utilizada por ser breve, diferentemente do conto e do romance, e por apresentar os verbos de elocução em diversas posições em relação à fala da personagem. **O texto é o enfoque, não o gênero fábula**<sup>6</sup>. Se o gênero fábula estivesse sendo tomado como objeto de ensino, a abordagem deveria ir além dos aspectos estruturais presentes no texto. A discussão giraria em torno dos elementos da ordem do social e do histórico, da situação de produção, do estilo, da estrutura composicional e/ou da temática<sup>7</sup>.

Quando se fala de tomar os gêneros, e não meramente os textos ou os tipos de texto, como objeto de ensino, fala-se de constituir um sujeito capaz de atividades de linguagem que envolvem tanto capacidades lingüísticas ou lingüístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto. Fala-se de

<sup>6</sup> A esse respeito, ver também o capítulo “Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?”, deste livro.

<sup>7</sup> Os efeitos de sentido do uso de expressões definidas e indefinidas (*as formigas, uma cigarra*); a apreciação valorativa característica das fábulas de Esopo, Fedro e La Fontaine, contrapondo o bom e o mal, o perverso e o manso, o cruel e o desprotegido; a mudança no tempo verbal para o presente do indicativo na moral da fábula que serve como instrumento de manipulação do outro através da lição que expressa a “verdade”.



um outro modo de se produzir e compreender/ ler textos na sala de aula (ROJO, 2002: 39).

As perguntas de compreensão, assim como a própria seleção textual e o processo de escolarização, não são neutras e revelam qual o tratamento dado aos textos em gêneros diversos na coleção. Os LDPs que vêem a língua como um *instrumento de comunicação* costumam explorar excessivamente em suas atividades de compreensão de texto, como comenta Bezerra (2001: 34), “os elementos do circuito da comunicação (emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente)”. Nesse caso, o processo de compreensão é entendido como uma atividade de decodificação, e as perguntas enfatizam atividades de localização e cópia de informações explícitas no texto. “Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a idéia de que compreender é apenas identificar conteúdos” (Marcuschi, 2001: 49).

Ao analisarmos oito coleções de LDPs de 5ª a 8ª série (Bunzen, 2004), observamos que as atividades de compreensão com textos exemplares do gênero carta pessoal enfatizavam **questões objetivas e de cópias com ênfase na estrutura textual** (“*Toda carta deve ter um remetente e um destinatário. Identifique na carta lida*”), **pessoais ou subjetivas** (“*Você acha comum ou rara essa maneira de enviar correspondência?*”) e **metalingüísticas** (“*Ao longo da carta, aparece um diálogo. Como as falas ficam destacadas no texto?*”). Essas questões prevalecem em detrimento de questões que enfoquem as situações de produção, circulação e recepção do gênero carta pessoal. Nesse caso, como em tantos outros, o gênero ainda não é utilizado como uma “chave para interpretação do texto”, como sugerem Kleiman & Moraes (1999).

Outro fato que chamou nossa atenção é que as cartas pessoais eram, normalmente, fragmentos de romances ou de livros de literatura infanto-juvenil, ou seja, eram cartas que faziam parte da esfera literária; não da *esfera do cotidiano*. Sem entrarmos aqui no mérito da qualidade literária dos textos e/ou do papel da literatura nas aulas de língua materna, o conjunto de atividades proposto mostra-nos um processo de escolarização que prioriza o homogêneo, a língua-padrão e correta mais do que a formação de um leitor literário proficiente, o qual teria que perceber



o **plurilingüismo**<sup>8</sup> (Bakhtin, 1934-35) como um traço estilístico dos gêneros romanescos. Em outras palavras, as perguntas de compreensão enfatizavam muito mais a questão normativa do que um olhar estético.

Uma das questões, por exemplo, solicitava que o aluno lesse o segundo parágrafo de uma carta<sup>9</sup> para retirar duas expressões que caracterizam a língua oral. Em seguida, o aluno era convidado a transformar “essas expressões utilizando uma linguagem formal, própria da modalidade escrita”. Para uma melhor visualização da problemática, vejamos o segundo parágrafo da carta:

[...] Quando sua carta chegou, todos ficaram curiosos. Clara, irmã menor, não saiu do meu pé. Toda hora me perguntava quem era Ana. Como responder, se nem eu mesmo sei quem é Ana? Tive de fugir de todos. Fui gastar ruas.

**Os trechos sublinhados são o que as autoras (Beltrão, Velloso e Cordilho, 2001) apontam como “expressões da linguagem oral” e devem ser reescritos em “linguagem formal”. Só nessa atividade poderíamos nos indagar: será que essas expressões são típicas da linguagem oral? Não seria comum em cartas pessoais entre dois adolescentes apaixonados o uso dessas expressões? Por que os alunos são convidados a transformar tais expressões em linguagem formal? Ao transformar tais fragmentos em linguagem formal não modificam a linguagem da personagem Pedro? Não modificam o estilo do gênero? Será que o registro formal é próprio apenas da modalidade escrita? De que escrita estamos falando? De que carta pessoal estamos falando?**

## 4 Algumas conclusões

Neste capítulo, mostramos a você – professor – que uma das qualidades dos recentes livros didáticos é a variedade de textos

<sup>8</sup> Pluralidade de linguagens, gêneros e estilos.

<sup>9</sup> As cartas utilizadas neste LDP são fragmentos do livro de literatura infanto-juvenil *Ana e Pedro: cartas*, de Vivina de Assis Viana e Ronald Claver (Editora Atual: São Paulo, 1990).



autênticos e em gêneros diversos. Dessa forma, o LDP torna-se uma ferramenta importante, pois possibilita o contato dos alunos com uma multiplicidade de textos produzidos em diferentes esferas da atividade humana (literária, publicitária, jornalística, burocrática, digital) e que circulem de várias formas (em jornais, revistas, *outdoors*, panfletos etc.).

No entanto, o tratamento dado aos textos, em boa parte das coleções, ainda **não leva em consideração o gênero como objeto de ensino**. Observamos, normalmente, a indicação do gênero que deverá ser lido e a exploração de algumas características da sua forma composicional. Não podemos negar aqui que já há uma preocupação em algumas obras que procuram ir além desses aspectos formais, enfocando aspectos discursivos e a situação de produção dos textos, todavia elas ainda são raras e apresentam uma escolarização dos textos que estabiliza os gêneros e as práticas sociais, artificializando-os.

Segundo Bakhtin/Volochinov ([1929], 1986:95),

um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável.

Se levarmos em consideração tal posicionamento, um dos objetivos do professor de português seria procurar trazer para sala de aula o **dinamismo** dos gêneros e sua relação com a diversidade de **práticas sociais**, que são apagadas no processo de edição e nas questões de compreensão dos LDPs.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004.

BAKHTIN, Mikhail *Questões de Literatura e de Estética. A teoria do Romance*. 4. ed. São Paulo: HUCITEC/ UNESP, ([1934-35] 1998).

BAKHTIN, Mikhail./VOLOCHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, ([1929] 1986).



BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 33-45.

BRAIT, Beth; ROJO, Roxane. *Gêneros: artimanhas do texto e do discurso*. Coleção Linguagens e Códigos. São Paulo: Escolas Associadas, 2002.

BUNZEN, Clecio. “Cartas pessoais nos manuais escolares: letramento escolar?” In: *Intercâmbio*. Volume XIII, 2004.

KLEIMAN, Angela. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 69-100.

\_\_\_\_\_. A concepção do leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor que estudar”. In: FREITAS, Maria Teresa; COSTA, Sérgio Roberto. *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF/Musa Editora, 2002. p.31-49.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto. Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: Roxane Rojo & Antônio Augusto Batista (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 7-24.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: *Os gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, [1997] 2004. p. 71-91.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.



#### **LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS:**

BELTRÃO, Eliana; VELLOSO, Maria Lúcia; CORDILHO, Tereza. *Diálogo*. 6ª série. São Paulo: FTD, 2001.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. 5ª e 6ª séries. São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. *Português através de textos*. 5ª série. 3 ed. São Paulo: Moderna, 1990.

TAKASAKI, Heloísa. *Linguagens no século XXI*. São Paulo: IBEP, 2002.

CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza. *Português: linguagens*. 5ª série. São Paulo: Atual, 2002.





## Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual

**Beth Marcuschi**



### 1 Algumas reflexões iniciais

**T**omando por base a compreensão de língua como atividade discursiva<sup>1</sup>, o presente artigo examina o processo de escolarização a que o gênero textual (vamos nos ater ao texto escrito) está submetido, quando imbuído das características de objeto de ensino. Não se trata, aqui, portanto, de examinar gêneros textuais que circulam preferencialmente no contexto de uso da escola, como: lista de chamada, quadro de notas, horário escolar, calendário de aulas, currículo, ementa de disciplina, programa de disciplina, entre tantos outros. Trata-se, isso sim, de observar, por um lado, gêneros originários do espaço escolar, como a história, a dissertação e a descrição e, por outro, de estudar as adaptações introduzidas nos gêneros textuais de esferas

---

<sup>1</sup> Entender a língua como atividade discursiva significa essencialmente observá-la em funcionamento, vê-la como uma forma de interação social. Com isso, se está afirmando que a língua está sempre direcionada para o outro, ou seja, que não existe uma língua individual.





sociais de uso diversas (como, do jornalismo, do cotidiano, do lazer, da ciência, do direito, da mídia digital, das artes, da política etc.), quando transportados para a escola, para fins didáticos.

Em seu contexto de produção e de circulação, o gênero textual atende a exigências, necessidades ou propósitos discursivos de sujeitos historicamente situados. Dessas condições interacionais, decorre, muito claramente, a relativa estabilidade dos gêneros textuais, apontada por Bakhtin (1997) e reafirmada por diversos autores (MARCUSCHI, 2000; MARI; SILVEIRA, 2004; SCHNEUWLY, 2004, entre outros). Relativa, porque, ao se distanciarem de seus contextos iniciais de produção e de recepção, as referências e as disposições culturais consideradas pelo autor na elaboração do seu texto modificam-se e inserem-se em novo contexto enunciativo. Estável, porque, mesmo com as transformações enunciativas ocorridas, o gênero textual preserva algumas características que permitem o seu reconhecimento e uso. Por isso mesmo, a vinculação de um texto a um ou a outro gênero textual é permanentemente negociada no espaço social pelos interlocutores. São eles que elaboram circunstancialmente a mencionada relativa estabilidade dos gêneros textuais, mas não a que lhes aprouver, e sim aquela que encontrar apoio tanto nas condições socioculturais de circulação do texto quanto em suas condições históricas de produção.

Exemplificando: a famosa carta de Pero Vaz de Caminha, que, nos idos de 1500, exerceu a função de levar ao rei de Portugal informações a respeito da nova terra descoberta, hoje não atende mais a esse propósito. Embora, do ponto de vista de suas características formais, esse texto ainda seja percebido como uma “carta” (daí a sua natureza estável), a função comunicativa principal que exerce agora é a de dar testemunho de um determinado período da nossa história (daí o seu caráter de estabilidade relativa). Houve, por assim dizer, um “deslizamento de sentido”, provocado por alterações nas condições discursivas de circulação, e o referido texto passou do gênero textual “carta”, para o gênero textual “documento histórico”. Por um lado, os traços lingüísticos mais salientes da carta estão preservados (como a indicação do remetente, a menção ao destinatário, a presença da mensagem), por outro, o detalhamento das características da nova terra e dos costumes da época, registrado por um viajante estrangeiro, é hoje certa-



mente compreendido de modo distinto do que o foi pelo rei português Dom Manuel. Mais adiante, no item 2, retomamos a discussão a respeito da forte inter-relação que pode ser estabelecida entre as condições de circulação e de produção dos gêneros textuais, e a sua função sociocomunicativa, fundamental na delimitação dos gêneros textuais.

A breve descrição que fizemos, a respeito do percurso histórico da carta de Pero Vaz de Caminha, nos permite trazer à tona, pelo menos, outras duas características relevantes dos gêneros textuais (além das já mencionadas ‘relativa estabilidade’ e ‘função sociocomunicativa’): 1) os gêneros estão sujeitos, no seu processo de produção, a algumas restrições quanto à estrutura lingüística que comportam; essa mesma estrutura oferece, para os leitores inseridos em um espaço social específico, um horizonte de expectativas no decorrer da leitura; 2) certos conteúdos e conhecimentos são enunciados com mais propriedade em determinados gêneros textuais do que em outros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Isso significa, no primeiro caso, que, ao nos defrontarmos, em nossa cultura, com estruturas como “Era uma vez... e foram felizes para sempre...”; “Recife, março de 2006 – Prezado Sr. ...”; “Posologia; Composição; Efeitos colaterais”, por exemplo, somos capazes de relacioná-las aos gêneros textuais “conto de fadas”, “carta/ofício”; “bula”, respectivamente<sup>2</sup>.

Por sua vez, a segunda característica nos diz que conteúdos relacionados, por exemplo, a registros do que foi tratado em uma reunião, a regulamentações do que pode ser praticado no espaço público, a orientações sobre como reunir e cozinhar certos ingredientes ou sobre quais medicamentos ingerir e em que quantidade podem ser mais facilmente relacionados a gêneros textuais, como ata de reunião, leis, receita culinária e receita médica, respectivamente<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Reflexões mais detalhadas a respeito podem ser encontradas em Mendonça (2005), em material produzido pelo MEC-CEEL.

<sup>3</sup> São, aliás, regularidades como as indicadas nestas duas características, que favorecem a estabilidade dos gêneros textuais em determinado contexto sociocultural, o que não impede, obviamente, a introdução, pelo autor, de transgressões no texto, as quais, no entanto, costumam ser percebidas pelos usuários exatamente como transgressões.



Quando trabalhado na escola, seja nas atividades de leitura ou nas de produção, o gênero textual será sempre uma variação desses gêneros de referência, sobretudo no que diz respeito aos aspectos funcionais, mas, em parte, também quanto às características lingüísticas formais e à seleção dos conteúdos e conhecimentos. Portanto, aqui haverá, igualmente, um “deslizamento de sentido”, mas não aquele identificado no percurso histórico feito pelo texto de Caminha, e sim o que ocorre quando o gênero textual que circula socialmente abandona suas práticas de origem e chega à sala de aula, quando ele se coloca a serviço do ensino e da aprendizagem, portanto. Ao longo dessa trajetória, que vai do espaço extra-escolar para o escolar, o gênero textual sofre, incondicionalmente, mutações várias. No caso do nosso exemplo: a carta de Caminha, além de ser vista agora como um ‘documento histórico’, assume, na escola, também as funções de um objeto de ensino, ou seja, o currículo, o professor, o livro didático etc. vão selecionar os aspectos da carta a serem ensinados e didatizados. E, não poderia ser diferente, dado que à escola é atribuída a tarefa, em nossa cultura, não apenas de favorecer o ensino-aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, mas também de propiciar o acesso aos bens culturais elaborados pelos diversos povos. Como isso, na esmagadora maioria das vezes, não pode ser feito diretamente, recorre-se à transposição didática, que transforma os saberes socialmente elaborados em objetos de ensino.

Lembremos, todavia, nesse contexto, que a escola não apenas ‘importa’ gêneros textuais de outras esferas de circulação, movimento, aliás, relativamente recente no âmbito do ensino da língua materna. Enquanto espaço legítimo de comunicação, enquanto espaço pedagógico por excelência, a escola também produziu (e ainda produz) seus gêneros textuais típicos, elaborados, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, “como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 77). Entre esses gêneros textuais, estão as já mencionadas história (narração), descrição e dissertação<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> No item 2 do presente capítulo, detalhamos as razões que nos levam a tratar, aqui, a narração, a descrição e a dissertação como gêneros e não como tipos textuais.



Como vimos, os textos elaborados pelos alunos na escola podem estar relacionados a gêneros textuais oriundos desse espaço social ou de outras esferas de circulação. É às características e funções desses textos, que acabam desenhando o perfil do texto escolarizado, que nos dedicamos no item a seguir. Antes, uma importante ressalva: nossa discussão vai se ater ao âmbito da *produção textual*, o que equivale a dizer que os gêneros textuais explorados nas atividades de leitura não serão tomados aqui como objeto de reflexão<sup>5</sup>.

## 2 Redação: um gênero escolar por excelência

Ao produzir um texto, o autor, via de regra, tem em mente as condições de produção e de circulação textuais. Assim, leva em conta, entre outros aspectos: para quem, quando, sobre o que, com que objetivo escreve. Essas são as características que fazem o escritor se definir pelo gênero textual mais adequado ao contexto sociocomunicativo.

Consideremos, por exemplo, as motivações variadas a que a escrita está sujeita: para participar de um sorteio, preencho o cupom correspondente; para liberar minha memória, quando for fazer compras, elaboro uma lista; para participar de debates públicos de alguma área do conhecimento, redijo um artigo científico; para preparar uma aula, sistematizo e escrevo um planejamento didático-pedagógico; para estar em dia com minhas obrigações frente ao Estado, declaro, regularmente, o imposto de renda. A motivação da escrita nos diferentes contextos interacionais responde, nos exemplos elencados, a um projeto pessoal, a uma exigência profissional ou ainda a uma determinação legal, entre outras possibilidades, caracterizando a função sociocomunicativa do respectivo gênero textual.

Na escola, a demanda do texto a ser redigido pelo aprendiz não costuma vir de uma prática social externa, mas responde a um objetivo interno à instituição e, por isso mesmo, está sempre relacionada ao seu propósito pedagógico. Quando o professor e o aluno se envolvem

<sup>5</sup> Sobre o tratamento dado aos gêneros textuais no contexto da leitura, veja o capítulo 3 deste livro.



em uma atividade de escrita, visando à construção de uma aprendizagem específica, ou mesmo simplesmente ao cumprimento a contento da atividade prevista, a função sociocomunicativa do texto elaborado pelo aluno, a conhecida redação, é, predominantemente, a pedagógica. É essa função, aliás, que assegura a relativa estabilidade desse gênero textual genuinamente escolar, mesmo quando ele (ou a atividade da qual resulta) recebe outras denominações, como "composição", "produção de texto", "produção de gêneros".

Apesar da referida convergência, a redação escolar pode assumir várias facetas, dependendo das concepções de língua (como código ou como interação), de texto (como produto ou como processo), de aprendizagem (como transmissão ou como construção) adotadas pelo professor; das condições de produção e de circulação colocadas para a tarefa etc. Em consequência, no nosso entendimento, a redação escolar se configura como um macro-gênero, que hoje abarca pelo menos duas subcategorias, assim denominadas<sup>6</sup>: 1) *redação endógena ou clássica*; 2) *redação mimética* (MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, 2005), que não são vistas aqui como dicotômicas, pois, embora haja traços distintivos entre uma e outra, aspectos comuns podem ser nelas identificados. O que as reúne no macro-gênero é justamente o fato de serem produzidas na escola, de circularem predominantemente nesse espaço social e, sobretudo, de veicularem a mesma *função sociocomunicativa*, a *pedagógica*. Vejamos as características básicas de cada uma dessas duas subcategorias da redação.

---

<sup>6</sup> Há outros subgrupos, que, todavia, não serão aqui explorados em detalhe. Um deles obedece aos seguintes passos: trabalha amplamente, nas atividades de leitura, o tema e o gênero a serem abordados na atividade escrita, permitindo que o aluno forme sua opinião a respeito do tema e construa um conhecimento sobre o gênero; quando da atividade de escrita chega até mesmo a indicar a forma composicional a ser seguida na elaboração textual, sem que, no entanto, as condições de interlocução, notadamente o gênero, sejam explicitadas. A orientação que o aprendiz recebe é a de elaborar 'um texto', em que ofereça sua posição sobre a temática debatida. Denominamos esse subgrupo de 'redação orientada', na medida em que suas fases são minuciosamente explicadas. A respeito, veja-se a interessante discussão conduzida por Bunzen (2006), que nomeia esse encaminhamento de "pedagogia da exploração temática".



A **redação endógena ou clássica** tem sido histórica e tradicionalmente trabalhada pela escola nas atividades de produção escrita dos alunos. Geralmente, limita-se à indicação do tema e/ou à explicitação de um dos gêneros textuais genuinamente escolares (história ou narração, descrição e dissertação) a ser desenvolvido. A propósito, é importante salientar que não desconhecemos o fato de a narração, descrição e dissertação configurarem tipos textuais<sup>7</sup>, sendo assim tratados por grande parte dos autores. Na escola, todavia, elas adquirem conotação singular, pois estão vinculadas a condições de produção bastante específicas. Assim, o gênero escolar “narração” tem como propósito desenvolver, no aluno, a capacidade de, obedecendo às convenções gramaticais, desenvolver uma história que siga uma determinada seqüência temporal, tenha um começo, um clímax e apresente um desenlace. Como todo gênero, também os escolares estão sujeitos a determinadas restrições lingüísticas e se prestam mais a certos conteúdos do que a outros, no caso, justamente ‘contar uma história’.

Os enunciados que solicitam a escritura das redações clássicas não variam muito e, rotineiramente, são assim introduzidos: “escreva uma história, contando uma aventura que você viveu”; “faça uma descrição da sua rua”; “elabore um texto dissertativo, expondo sua opinião sobre o futebol”. Outras vezes, resumem-se à orientação do tipo “redija um texto com o título ‘quem sou eu’” ou, simplesmente, “escreva um texto que fale sobre ‘minha mãe’”. O fato de o assunto ser indicado, não implica ainda que venha a ser (ou tenha sido) explorado devidamente em sala, de forma a oferecer ao aluno subsídios para a elaboração temática.

Como se observa, nesses casos, não há qualquer indicação explícita das condições de produção, que, todavia, podem ser depreendidas do contrato didático comumente estabelecido entre os atores principais da sala de aula: o texto tem como leitor privilegiado o

<sup>7</sup> Tipos textuais constituem seqüências lingüísticas homogêneas, teoricamente definidas, que ocorrem em gêneros textuais diversos. A maioria dos autores propõe, com base na estrutura dominante, cinco tipos textuais: narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo e expositivo.

professor, circula apenas no espaço escolar; tem por objetivo demonstrar ao leitor (o professor), que seu autor (o aluno) realizou a aprendizagem requerida (na maioria das vezes, o domínio das normas gramaticais, das regras de pontuação e de acentuação, e da capacidade de agrupar, com alguma coerência, um conjunto de frases) e, portanto, merece ser bem avaliado. Esse formato das tarefas leva o aluno a elaborar um ‘texto escolarizado’, ou seja, uma redação que se configura pela precariedade de suas condições interativas e dialógicas, pois a escrita é feita **da** e **para** a própria escola.

Vejamos um exemplo, extraído da coleção didática *Oficina de textos: leitura e redação*, de Souza & Riche (5ª série, 2002, p. 53), que opera com esse tipo de encaminhamento. A observação colocada entre parênteses figura apenas no manual do professor.

#### Exemplo 1

**Construindo o texto**

Construa um parágrafo para cada etapa abaixo, empregando as palavras sugeridas nos quadros. Leia todas as palavras antes de começar, para organizar melhor a seqüência dos fatos que deverão compor uma história de três parágrafos.

O tema é **Uma festa**. (Respostas livres.)

De repente, no meio da festa,

No final,

CELEBRAR – ANIVERSÁRIO – CONVITE – ROUPA – AMIGOS – PRESENTE – FESTA
DANÇAR – BOLO – SEGURANÇA – PENETRA – PORTEIRO – APAGAR – PARABÉNS – LUZ – MÚSICA
NAMORO – SAÍDA – CASA – CARONA – FELICIDADE – TARDE – TELEFONAR – BEIJOS

Pela proposta do exemplo 1, o aluno deve desenvolver “parágrafos”, que, ao término, irão compor uma história seqüenciada. Para tanto, um conjunto de regras são estabelecidas. O educando deve: redigir três parágrafos; empregar, no segundo e terceiro parágrafos, uma formulação inicial fixa estabelecida pelo livro didático; usar, necessariamente, em cada parágrafo, as palavras elencadas. Apesar dessas determinações, destaca-se, no manual do professor, que o aluno está liberado para apresentar “respostas livres”. Na realidade, a liberdade de resposta concedida não pode ser utilizada em prol da formação de um escritor competente e autônomo, pois estão ausentes as indicações de natureza discursiva (a respeito do destinatário,



do espaço de circulação e dos objetivos da produção) e orientações que apontem para o planejamento e a revisão textual. Além disso, se observarmos atentamente as palavras oferecidas para os alunos, verificamos que a tarefa de reuni-las com algum grau de coerência nos parágrafos se revela uma missão bastante complexa, para não dizer sofrida. Em suma, manda-se simplesmente que o aluno construa um texto, mas não se ensina como fazê-lo. Além disso, a focalização é quase exclusiva no produto, em detrimento da percepção do processo (GERALDI, 1997; COSTA VAL, 1998).

Recentemente, estudos desenvolvidos na área da linguagem, mais especificamente sobre os gêneros textuais, na denominação de alguns autores, ou gêneros discursivos, na denominação de outros, provocaram significativas transformações no encaminhamento do trabalho com o texto em sala de aula. Escrever textos passou a ser visto como uma habilidade que **deve ser ensinada** e precisa fazer sentido para o aluno. Há um cuidado em explicitar, parcial ou amplamente, as condições de produção e de circulação do texto, propiciando ainda encaminhamentos pedagógicos com o objetivo de favorecer a construção da textualidade. Solicita-se, então, dos alunos não mais uma 'narração' ou uma 'descrição', por exemplo, mas textos que reproduzam os traços de uma propaganda, uma reportagem, uma notícia, uma receita, entre outros gêneros que circulam na esfera extra-escolar e que podem incluir, sem dúvida, seqüências narrativas ou descritivas ou argumentativas etc. São textos híbridos, portanto, escritos "à moda de um outro gênero" e que configuram o segundo tipo de redação por nós analisado, a **redação mimética**. Mas, por que continuamos a denominar esses textos de **redação** e não de propaganda, reportagem, notícia, receita etc.?

Com alguma freqüência, no trabalho com gêneros textuais, a escola procura preservar as características formais bem como explorar os conteúdos e conhecimentos próprios do gênero em debate<sup>8</sup>. Mas, no que se refere à função sociocomunicativa, as transformações

---

<sup>8</sup> Muitas vezes, esse encaminhamento é tão rigoroso, que acaba encaixando o gênero textual em um 'modelo', que não admite alterações. Esquece-se, assim, que os gêneros não são fixos, mas objetos de discurso de significativa plasticidade.



são inevitáveis, pois a “propaganda” feita pelo aluno, dado que se insere em um circuito sociointeracional específico, permanece um objeto de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, o aluno continua tendo raras oportunidades de aprender a se dirigir a uma audiência situada fora do contexto escolar, a um público que não se restrinja ao professor e aos colegas.

Vejamos, a seguir, um dos poucos exemplos em que essa oportunidade se concretiza. A atividade é encaminhada na coleção didática *Português: uma proposta para o letramento*, de Soares (1999, 4ª série, p. 79-80).

#### Exemplo 2

##### Produção de texto

Vocês vão escrever em conjunto a carta para o escritor escolhido por votação, na atividade de Linguagem Oral.

1) Primeiro, vocês vão resolver o que é que vão escrever:

Dar idéias para que escreva novas histórias, como fez Taguea?

Falar o que vocês acham dos livros que ele escreveu, como fez João Eduardo?

Falar dos personagens das histórias que ele escreve?

Ou... há muitas coisas mais sobre as quais vocês podem escrever.

2) A turma vai dando sugestões sobre o quê e como escrever e, com a orientação do professor, vão sendo escolhidas as melhores idéias e formas para escrever cada parte: local e data, saudação, o texto da carta, a despedida.

O professor vai escrevendo no quadro-de-giz a carta. Cada um de vocês deve ir escrevendo também a carta em seu caderno.

3) Depois de pronta a carta, releiam, aperfeiçoem, mudem alguma palavra ou frase, se acharem necessário.

4) Agora, escrevam o endereço do escritor, tal como deve aparecer no envelope. O professor vai escrevendo no quadro,



vocês vão escrevendo também em seu caderno. Não se esqueçam das regras dos Correios para o endereçamento.

Como conseguir o endereço?

Vocês podem enviar a carta para a editora dos livros ou de um dos livros do escritor. Há escritores que publicam em uma só editora, há escritores que publicam em várias editoras – neste último caso, escolham uma delas. Nos livros, aparece sempre o endereço da editora. As editoras sempre encaminham as cartas aos escritores.

5) Providenciem papel de carta e envelope e escolham quem vai copiar a carta e sobrescritar o envelope.

6) Decidam quem vai postar (pôr no correio) a carta: aquele que mora perto de uma agência dos Correios... ou que tem alguém que pode levá-lo a uma agência...

Quem for postar a carta deve, depois, contar à turma tudo que foi preciso fazer e como foi feito.

Agora... É esperar para ver se o escritor escolhido é como Monteiro Lobato: responde às cartas que recebe...

Antecedendo essa atividade, vários procedimentos são desenvolvidos (p. 79-80). Inicialmente, os alunos são apresentados (por meio de textos e fotos) a Monteiro Lobato e a alguns dos personagens por ele criados (p.70-71). A seguir, são convidados a ler duas cartas (cujos originais são reproduzidos) enviadas, em 1936, por jovens admiradores do autor (Tagea e João Eduardo), que comentam sua obra e sugerem alguns novos roteiros (p. 72-73). Após, oralmente, os alunos são levados a refletir a respeito da época em que Monteiro Lobato viveu, e, por escrito, devem revelar sua compreensão sobre as cartas (p. 74-75). Sucede-se um estudo bastante minucioso a respeito do gênero carta (p. 76-77). Em seguida, ainda como preparação à produção, os alunos ficam sabendo que irão escrever uma carta para um escritor. Para escolher o escritor, é sugerida uma votação secreta, havendo, anteriormente, a apresentação e a defesa das candidaturas (p. 78), ocasião em que a linguagem oral



deve ser trabalhada. Na seqüência, os alunos são convidados a elaborar a carta, em conjunto.

Em primeiro lugar, como se depreende da proposta acima reproduzida, os estudantes devem resolver sobre o que vão escrever; em seguida, precisam sugerir ao professor, formulações a respeito das idéias e dos componentes estruturais (saudação, local, data, despedida) que irão compor a carta, que vai sendo, simultaneamente, copiada pelos alunos no caderno; depois de pronta, a carta deve ser revista e escrita em papel de carta; após, os alunos são orientados sobre como conseguir o endereço do escritor e como sobrescritar o envelope; a carta será, então, colocada nos correios, abrindo-se, com isso, a expectativa de se obter uma resposta do escritor.

Como se percebe, a escrita da carta foi integralmente preparada, não só quanto ao tema e às características do gênero textual, mas, sobretudo, quanto a sua funcionalidade. O trabalho é cuidadoso e toma o gênero textual carta como objeto de ensino e de aprendizagem, aspecto que qualifica o encaminhamento adotado. Obviamente, os propósitos pedagógicos permanecem – e seria estranho se não fosse assim – por isso, no nosso entendimento, o texto redigido preenche a função sociocomunicativa do gênero redação.

Duas conseqüências, pelo menos, podem ser extraídas da análise dos dois exemplos retirados de diferentes coleções didáticas. A primeira nos diz que, tanto no exercício escrito solicitado no exemplo 1 quanto no estudado no exemplo 2, há um processo de escolarização em curso, procedimento, ao que tudo indica, inerente ao espaço escolar, com evidentes repercussões na função sociocomunicativa do texto produzido. A segunda nos informa que o encaminhamento e o trato pedagógico dispensado à elaboração textual bem como as noções de língua, texto e gênero textual subjacentes às duas atividades se revelam bastante distintos. A primeira conclusão (a respeito do processo de escolarização) faz com que consideremos os dois textos a serem produzidos pelos alunos como expressão do gênero redação, enquanto a segunda (o encaminhamento e o trato pedagógico, e as noções subjacentes) leva-nos a incluí-los em subcategorias diferenciadas desse gênero escolar por excelência, constituídas pelas já mencionadas “redação clássica” e “redação mimética”.



### 3 Algumas reflexões finais

Neste artigo, nos propusemos a explicitar as características principais do gênero redação escolar. Observamos que, como texto direcionado quase exclusivamente para o espaço escolar, a redação assume, preponderantemente, uma função sociocomunicativa pedagógica. Isso ocorre tanto na elaboração dos assim chamados gêneros escolares (redação clássica) quanto na dos gêneros textuais que migram do contexto extra-escolar para a sala de aula (redação mimética).

Apesar dessa convergência, é fundamental que o professor dê prioridade ao trabalho com o segundo subgrupo de redação, a mimética, dada a contribuição que esta pode oferecer à construção da textualidade e à formação de um aluno com autonomia na produção escrita. Além disso, é nesse caso, sobretudo, que o texto escrito é tomado como um objeto de ensino e de aprendizagem, ou seja, há uma preocupação em ensinar as características textuais e discursivas de diferentes gêneros e não apenas em requerer a sua elaboração e o seu uso descontextualizados; há uma compreensão de que a atividade escrita precisa fazer sentido para o aluno e não constituir-se em um mero exercício vazio de significado.

#### REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*, 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953], p. 277-326.
- BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: reflexões sobre o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- COSTA VAL, Maria da Graça. O que é produção de texto na escola? *Presença pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão. v. 4, n. 20, mar./abr. 1998. p. 83-87.
- GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: \_\_\_\_ (org.), *O texto na sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 127-131.
- MARCUSCHI, Beth & CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, Maria da Graça & MARCUSCHI, Beth (orgs.),



*Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.* Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005, p. 237-260.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem.* Recife, UFPE (mimeografado), 2000.

MARI, Hugo & SILVEIRA, José Carlos Cavalheiro. Sobre a importância dos gêneros discursivos. In: I. L. MACHADO & R. MELLO (orgs.), *Gêneros: reflexões em Análise do Discurso.* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004, p. 59-74.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, Carmi ferraz & MENDONÇA, Márcia (orgs.), *Alfabetização e letramento: conceitos e relações.* Belo Horizonte: MEC-CEEL/Autêntica, 2005, p. 37-56.

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

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

## **LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS**

SOARES, Magda. *Português: Uma proposta para o letramento.* 1ª edição. 4ª série. São Paulo: Moderna, 1999.

SOUZA, Denise Moreira de; RICHE, Rosa Maria Cuba. *Oficina de textos: leitura e redação.* 2ª edição. 5ª série. São Paulo: Saraiva, 2002.

## Análise lingüística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros

Márcia Mendonça

*Por que os títulos de notícias são frases curtas? Os verbos nesses títulos estão no presente ou no passado? Por quê? Já notaram que muitos poemas, ao serem lidos em voz alta, revelam um certo ritmo, musicalidade? Como se conseguiu esse ritmo no exemplo que estamos analisando? Por que se usa coloque e não coloquei nas receitas? ou O que indica o uso de verbos no imperativo nas receitas?*

Essas são perguntas que um professor pode fazer na prática de análise lingüística (AL), nas aulas de língua materna. Um ponto em comum marca todas elas: a tentativa de compreender o funcionamento dos gêneros – notícias, poemas, receitas, etc. – refletindo sobre aspectos lingüísticos e discursivos que os constituem. Nesse sentido, a AL é crucial no trabalho pedagógico com os gêneros, já que possibilita uma análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte.

Essa proposta de trabalho com a linguagem se insere num paradigma sociointeracionista de língua, que toma os gêneros não como



meras estruturas formais, mas os compreende como parte da atividade humana e, portanto, organizados em função dos objetivos comunicativos que ajudam a cumprir nos diversos contextos de interação social (cf. Marcuschi, 2002; Bazerman, 2005).

Dessa forma, a produção de sentidos é construída na interação, por meio de escolhas lingüísticas e estratégias discursivas várias, as quais constituem o objeto de estudo da prática de AL. Desse ponto de vista, a AL seria um meio para os alunos ampliarem as suas práticas de letramento, já que auxilia na elaboração e compreensão de textos orais e escritos dos mais diversos gêneros. A articulação entre os três eixos de ensino de língua materna – leitura, produção e análise lingüística – é pressuposto de base para uma prática de AL coerente e eficaz.

Neste artigo, discutiremos, a partir de exemplos, objetivos e alternativas de concretização da AL a serviço da compreensão e produção dos gêneros na escola.



## **1 Fazer análise lingüística NÃO é ensinar “gramática contextualizada”**



Antes de comentar sobre a prática de AL, é necessário esclarecer que esta não equivale ao que se tem chamado de *gramática contextualizada*, expressão que aparece no discurso de alguns professores como uma prática renovada de ensino de português. Esse termo, muitas vezes, “encobre” o uso do texto como pretexto para análises gramaticais convencionais. Em outras palavras, a referida “gramática contextualizada” proporia exercícios do tipo:

- Retire os adjetivos do texto;
- Analise sintaticamente o último período do texto;
- Leia o texto e sublinhe os verbos transitivos, *etc.*

A única diferença entre o trabalho tradicional com a gramática e este, com a dita ‘gramática contextualizada’, é que as frases não mais são apresentadas de forma isolada, pois fazem parte de um texto; porém isso não significa que se trabalhe com o texto em si, com sua

articulação interna, ou com o gênero<sup>1</sup> e seu funcionamento nas práticas sociais. Em suma, a exploração dos mecanismos que permitem a produção de sentidos não é realizada no trabalho com a gramática contextualizada, tal como descrita.

É necessário evitar mal-entendidos a exemplo do comentado acima e ressaltar que a AL não significa apenas uma mudança de métodos, mas sim uma outra concepção do que seja a linguagem e do que deve ser o seu ensino. Por isso, adaptamos uma tabela de Mendonça (2006) que distingue a prática de AL do ensino tradicional de gramática.

Tabela 1

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como sistema, estrutura, inflexível, invariável e acabada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia transmissiva, baseada na exposição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia reflexiva, baseada na indução, observação.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade da norma-padrão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade dos efeitos de sentido.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não remete às especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funde-se ao trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas lingüísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade privilegiada: o texto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfossintáticas e correção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.</li> </ul>

Em suma, a AL na escola se baseia no pressuposto de que a linguagem não é uma estrutura dada, acabada, mas uma forma de (inter)ação social, que funciona segundo certas condições de produção dos discursos – interlocutores, situação sociocomunicativa, gênero, forma de circulação, etc. Transposta para o âmbito da escola, essa perspectiva considera a construção de efeitos de sentido como o ponto central das discussões a serem efetivadas em sala de aula,

<sup>1</sup> Sobre a distinção entre o trabalho com o texto e o trabalho com o gênero, ver o capítulo “Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?”, neste livro.



deslocando profundamente a organização dos conteúdos e competências no ensino de língua materna em vários aspectos.

Quanto ao trabalho com os gêneros especificamente, focaliza-se não mais a análise da estrutura das frases, mas a análise da função social dos gêneros; não mais a fixação das regras em exercícios repetitivos, e sim a reflexão sobre a adequação do registro à situação de comunicação em que o gênero se insere. Logo, as mudanças que a prática de AL traz para as aulas de língua materna são mais substanciais do que uma mera alteração de estratégia didática.

## **2 Análise lingüística a serviço dos gêneros: o que é e como se faz**

A imensa variedade de gêneros textuais existentes manifesta, verbalmente, as nossas diversas necessidades de interação social mediadas pela linguagem, oral ou escrita. Para selecionar um desses gêneros e explorá-lo pedagogicamente em sala de aula, é necessário ter familiaridade com ele, com suas formas de circulação e funcionamento. Isso significa que o professor deve ler a respeito do gênero<sup>2</sup>, pesquisar exemplares diversos desse gênero, compará-los, observar onde e como esses gêneros circulam na sociedade, etc.

Essa pesquisa preliminar é essencial a fim de que o professor se aproxime do material textual com que vai trabalhar, conhecendo-o mais a fundo, para aproveitá-lo da melhor forma possível. Nesse sentido, o docente deve articular sempre o conhecimento macro sobre o gênero – função social, formas de circulação, interlocutores privilegiados, temas freqüentes, organização geral da informação – e o conhecimento micro a respeito – estruturação dos períodos, escolha de palavras, expressões, etc.

Dito de outro modo, o professor deve estar atento para o fato de que essa organização micro dá sustentação para que o gênero cumpra

<sup>2</sup> Obras que podem auxiliar o professor a compreender o tratamento de certos gêneros na escola bem como seu funcionamento e características são Dolz e Schneuwly (2004), Dionísio, Machado e Bezerra (2002) e Karwoski, Gaydeczka e Brito (2005).



sua função social; as escolhas lingüístico-discursivas presentes num dado gênero não são aleatórias, mas ali estão para permitirem que um gênero funcione socialmente. Alguns exemplos podem ilustrar esse fato: a) a presença de verbos no imperativo ou no infinitivo num gênero como o manual de instruções reforça o caráter de orientação que esse gênero tem; b) as frases curtas e aparentemente desarticuladas, próprias de resumos de novelas publicados em jornais, permitem que aquele leitor já familiarizado com a trama conheça, de forma rápida, a síntese do que irá acontecer nos capítulos seguintes:

Betinho diz a Olívia que não é possível um romance entre eles. Conde Máximo pede que tirem o quadro da sala. Conde Máximo organiza uma festa para conquistar a amizade de Guto e Betinho, mas ninguém aparece.<sup>3</sup>

Para melhor compreensão do processo de transposição didática no trabalho de AL a serviço dos gêneros, analisaremos a seguir aspectos de um exemplar do gênero conto. Buscaremos explicitar em que medida a AL serviria para uma melhor compreensão do funcionamento desse gênero e, portanto, para a ampliação das capacidades de leitura dos alunos. Algumas dessas análises são mais adequadas ao Ensino Fundamental II (EFII), mas podem ser adaptadas para exploração também no Ensino Fundamental I (EFI).

### 3 Análise lingüística voltada para o gênero conto

Em primeiro lugar, faz-se necessário apresentar quais seriam as características do conto, para, a partir de então, relacionarmos alguns aspectos abordados na AL ao funcionamento desse gênero em particular. Lembramos que essa é uma recomendação válida para o planejamento do professor. Em sala de aula, o movimento deve ser inverso: com a mediação do professor, os alunos iriam perceber algumas dessas características com o auxílio da AL. Eles estariam, assim, desafiados a pensar sobre os porquês da organização lingüística e discursiva

<sup>3</sup> Sinopse da novela *Floribella*, canal 9, a ser exibida no dia 28/02/06 (*JC na TV*, p. 9, encarte do *Jornal do Commercio*, 26 fev. 2006).



do gênero em questão e a construir saberes sistematizados a respeito, sem necessariamente terem acesso a um conceito sobre o gênero.

Vejamos como se caracteriza o gênero **conto**. É uma narrativa ficcional sintética, em que as ações acontecem em um espaço delimitado e em um tempo curto, tem número reduzido de personagens e focaliza num conflito único, de desfecho revelador ou impactante. Por ser breve, apresenta uma alta densidade informacional (até pequenos detalhes são muito importantes), pois precisa contemplar, num breve espaço, a estrutura básica da narrativa – apresentação (não-obrigatória), complicação e resolução. Em outras palavras, o conto tem a peculiaridade de trazer, condensados, o que antecede o próprio conflito (apresentação), esse conflito (complicação) e as suas conseqüências (resolução). Tal condensação só é atingida por meio de um manejo eficiente com a linguagem, o que pode, a propósito, ser objeto de estudo no eixo de AL. Como pertence ao universo da ficção, o conto pode re(a)presentar/(re)criar mundos possíveis, o que permite maior liberdade quanto à aproximação ou distanciamento do “real”. Como em qualquer gênero literário, a expressão subjetiva, a explicitação de um ponto de vista ou olhar pessoal e o efeito estético são propósitos centrais do conto.

Eis o conto escolhido para análise:

#### EVEMOS SOL

*João Anzanello Carrasco*

Tinham acabado de se mudar para aquela cidade. Passaram o primeiro dia ajeitando tudo. Mas, no segundo dia, o homem foi trabalhar; a mulher quis conhecer a vizinha. O menino, para não ficar só num espaço que ainda não sentia seu, a acompanhou.

Entrou na casa atrás da mãe, sem esperança de ser feliz. Estava cheio de sombras, sem os companheiros. Mas logo o verde de seus olhos se refrescou com as coisas novas: a mulher suave, os quadros coloridos, o relógio cuco na parede. E, de repente, o susto de algo a se enovelar em sua perna: o gato. Reagiu, afastando-se. O bichano, contudo, se aproximou de novo, a maciez do pêlo agradando. E a mão desceu numa carícia.



O menino experimentou de fininho uma alegria, como sopro de vento no rosto. Já se sentia menos solitário. Não vigorava nele, unicamente, a satisfação do passado. A nova companhia o avivava. E era apenas o começo. Porque seu olhar apanhou, como fruta na árvore, uma bola no canto da sala. Havia mais surpresas ali. Ouviu um som familiar: os pirilins do videogame. E, em seguida, uma voz que gargalhava. Reconhecia o momento da jogada emocionante. Vinha lá do fundo da casa, o convite. O gato continuava afofando-se nas suas pernas. Mas elas queriam o corredor. E, na leveza de um pássaro, o menino se despreendeu da mãe. Ela não percebeu, nem a dona da casa. Só ele sabia que avançava, tanta a sua lentidão, assim é o imperceptível dos milagres.

Enfiou-se pelo corredor silencioso, farejando a descoberta. Deteve-se um instante. O ruído lúdico novamente o atraiu. A voz o chamava sem saber seu nome. Então chegou à porta do quarto – e lá estava o outro menino, que logo se virou ao dar pela sua presença. Miraram-se, os olhos secos da diferença. Mas já se molhando por dentro, se amolecendo. O outro não lhe perguntou quem era, nem de onde vinha. Disse apenas: Quer brincar? Queria. O sol renasceu nele. Há tanto tempo precisava desse novo amigo.

(*Nova Escola*, ano XX, nº 187, nov 2005, p. 58-59.)

Quanto ao caráter sintético do gênero conto, não há descrições longas dos personagens, apresentados no texto como *o homem, a mulher, o menino, o gato, o outro menino*, sem adjetivos. Toda a ação se desenvolve em apenas dois dias, o da mudança e o da visita, num espaço bem delimitado, a casa do menino e a casa da vizinha. Períodos curtos, seqüenciados sem conectivos, também contribuem para a brevidade do texto, imprimindo, com o auxílio da pontuação entrecortada, uma atmosfera de expectativa e suspense que aumenta gradativamente.

Ao usar a metonímia *a voz* para se referir ao fascínio despertado pelo barulho familiar de criança brincando de videogame, o autor, intencionalmente, acentua a atração que sente o garoto pelos sons vindos do quarto, que remetiam à brincadeira (*ruído lúdico*), e man-



tém o suspense sobre quem/o quê estaria, de fato, seduzindo esse menino. Com essa estratégia, lingüisticamente construída, o conto conduz o leitor ao final impactante, característica que lhe é inerente.

Alguns poderiam se perguntar: mas essa abordagem proposta para o conto não é do eixo da leitura? Não se estaria confundindo o eixo da AL com o da leitura? A resposta é não. O que se propõe é exatamente essa articulação entre os eixos de ensino, afinal a AL não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta para ampliar as habilidades e competências dos leitores e produtores aprendizes. No caso analisado, diversos “conteúdos clássicos” das aulas de gramática foram abordados: adjetivos (no conto estudado, a sua escassez), estruturação de períodos (curtos, no caso), pontuação, figuras de linguagem. Entretanto, em vez de se privilegiar a apresentação de conceitos e os exercícios estruturais, em frases, optou-se por desvendar a função desses recursos lingüísticos<sup>4</sup> na construção de sentidos do gênero conto.

#### 4 Análise lingüística e gêneros: reflexões sobre propostas de professores



Vejamos agora alguns exemplos de propostas feitas por professores da rede pública de Pernambuco durante o curso de formação *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*<sup>5</sup>. Nesse curso, os professores foram solicitados a elaborar e aplicar seqüências didáticas e projetos a partir de gêneros textuais. Focalizaremos especificamente o trabalho com a AL, expondo, na tabela abaixo, o(s)

<sup>4</sup> Certas peculiaridades, mesmo não sendo próprias do gênero conto, já que podem estar presentes ou não, merecem ser destacadas no exemplo *E vem o sol*. Uma delas é a fatura de figuras de linguagem – metáforas, comparações e metonímias – que retratam o estado de alma do menino: *Estava cheio de sombras (...); (...) o verde de seus olhos se refrescou com as coisas novas: (...); (...) uma alegria como sopro de vento no rosto.; E na leveza de um pássaro (...); A voz o chamava (...); O sol renasceu nele*, etc. Ainda a sucessão de agradáveis descobertas do garoto em relação à casa que visita são expressas por sinestésias, ou seja, pela mistura de diversas sensações – visuais, tácteis, olfativas (*seu olhar apanhou...; ...algo a se enovelar na sua perna...; ...a mão desceu numa carícia...; ouviu uma voz...; ...os pirilins do videogame.*).

<sup>5</sup> Curso promovido pelo CEEL (UFPE) em 2005.



gênero(s)<sup>6</sup> e os aspectos sugeridos para o trabalho com esse eixo do ensino de Língua Portuguesa.

Tabela 2

Prof. / Prof <sup>a</sup> .	Série (ciclo)	Gênero	Aspectos da AL a serviço do gênero
Marceni Oliveira	Alfabetização	Cartão de aniversário	Letras maiúsculas; estruturação de frases (curtas).
Ana Rita de Andrade	Alfabetização	Receita	Verbos no imperativo
Vasti Bernardo	3ª série (1ª série do 4º ciclo)	Receita	Verbos no imperativo e no infinitivo; expressões adverbiais e adjetivas
Jane Cleide da Silva	4ª série (2ª série do 2º ciclo)	<i>Jingle</i> (parodiado) panfleto publicitário	Verbos no imperativo, rimas, ritmo, paródia (paráfrase, sinônimos) linguagem sintética dos <i>slogans</i> .
Cristiane Abreu	5ª (1ª série do 3º ciclo)	Anúncio publicitário	Verbos no imperativo; adjetivos com conotação positiva; linguagem figurada (hipérbole); relações intertextuais; implícitos.
Ladjane Moura	8ª (2ª série do 4º ciclo)	Artigo de opinião	Conectivos (conjunções e outras expressões, como <i>assim, após isso</i> , etc.); expressões modalizadoras, discurso direto e indireto, (aspas, parênteses, travessão etc.).
Edgar Carvalho	7ª série (1ª série do 4º ciclo)	Soneto	Rima, métrica, escolhas vocabulares (rede semântica)

A tabela 2 poderia ser confundida com uma listagem de conteúdos gramaticais, não fosse o fato de que estes surgiram de uma reflexão sobre como os gêneros se constituem, ou seja, passaram a ser necessários a partir de uma atividade de leitura, servindo ainda como subsídio para posteriores produções de texto. A escolha dos conteúdos não veio pronta, como um programa a ser aplicado independentemente

<sup>6</sup> Escolhemos apenas alguns dos gêneros trabalhados pelos professores nos projetos que desenvolveram em suas turmas. Para mais detalhes, sugerimos a leitura do capítulo “O trabalho com gêneros por meio de projetos: algumas possibilidades”, neste livro, que analisa mais detidamente três desses projetos.

das competências e habilidades a serem desenvolvidas, mas articulou-se com as atividades de leitura e escrita. Vejamos, então, qual a relação entre os tópicos selecionados pelos docentes e a produção de sentidos de cada gênero.

No caso do **cartão**, o uso de letras maiúsculas para o nome do remetente e do destinatário, e o uso da pontuação adequada (vírgula ou dois-pontos após o vocativo) são relevantes na medida em que, nesse gênero, essas informações são recorrentes e organizadas de um modo prototípico, seguindo certas convenções. Faz-se necessário, assim, trabalhar com tais aspectos, para que os alunos se apropriem desses saberes.

A **receita** foi explorada em duas séries distintas. Os verbos no imperativo e no infinitivo indicam, nesse gênero, ordem, orientação sobre algo que deve ser feito. A escolha por esse modo verbal revela uma das características do gênero, a de dizer como um prato deve ser elaborado, ou seja, para que a receita cumpra a sua função, algumas diretrizes devem ser obedecidas. Além disso, certas expressões especificam o modo de preparo: *Mexa com cuidado; Corte em pedaços pequenos; Tire as sementes se necessário; Sirva gelada*. Tais adjuntos adverbiais não são meras informações adicionais, pois orientam para a correta elaboração dos pratos.

Três gêneros publicitários – **jingle, panfleto publicitário e anúncio publicitário** – foram escolhidos pelas professoras Jane Cleide e Cristiane. Quase sempre, esses gêneros apresentam verbos no imperativo e *slogans* – frases curtas e persuasivas, facilmente memorizáveis, que servem de mote para um produto, um serviço ou uma idéia. Nesse caso, a concisão dos *slogans* seria um traço construído linguisticamente, com frases curtas e impactantes, que exprimem as qualidades essenciais do que está sendo anunciado. Por outro lado, as rimas e o ritmo presentes nos *jingles* originais seriam objeto de trabalho no eixo da AL, já que são características marcantes desse gênero. Como os alunos fizeram paródias de *jingles* autênticos, tiveram que parafraseá-los, o que exigiu momentos de comparação, de busca por sinônimos, termos substitutos, etc. Já os verbos no imperativo têm função diferente da encontrada no gênero *receita*, uma vez que apontam para a persuasão típica dos gêneros publicitários (*compre, visite,*



*seja*, etc.). Os adjetivos usados, na maioria dos casos, têm uma conotação positiva, pois servem para caracterizar produtos, serviços e idéias a serem consumidos, devendo, portanto, apresentar o lado bom do que se está anunciando. Já o uso da linguagem figurada, diferentemente do que discutimos na análise do conto, também tem o propósito de seduzir o consumidor, como é o caso da hipérbole (exagero) em *Papel Report tem mil utilidades. Só não dá brilho em panela*. Nesse trecho, a propósito, percebe-se uma relação intertextual com outro *slogan* famoso: *Bombril tem mil e uma utilidades*. Esses artifícios – intertextualidade, figuras de linguagem, informações implícitas, ambigüidades – ajudam a seduzir o leitor para a leitura da publicidade; têm, portanto, uma função bem específica nos gêneros publicitários.

O **artigo de opinião**, por ser um gênero de natureza argumentativa, prima pela construção de um ponto de vista (tese), que será sustentado por argumentos. São comuns as expressões modalizadoras, ou seja, aquelas que marcam uma tomada de posição de quem produz o discurso, como *sem dúvida*. Também os conectivos participam da teia argumentativa, pois articulam enunciados, explicitando as relações de sentido estabelecidas entre eles (oposição, conclusão, causa, tempo, etc.). Uma estratégia argumentativa bastante usada em artigos de opinião é o recurso ao argumento de autoridade, normalmente vindo de especialistas no assunto tratado. A validade desse argumento está ligada à credibilidade de quem o diz. Para introduzir essa fala, usa-se discurso direto, com o auxílio de certas notações gráficas, como as aspas ou travessão; ou indireto. A intertextualidade com a fala de outra pessoa, no artigo de opinião, serve para confirmar ou refutar a tese defendida, participando, portanto, da construção da argumentação.

O **soneto**, gênero poético composto de dois quartetos e dois tercetos<sup>7</sup>, é explorado tanto nos seus aspectos formais (rima, métrica) quanto discursivos (escolha lexical, repertório de palavras selecionado). Salientamos que o trabalho com a forma é fundamental na construção dos sentidos, especialmente no âmbito da literatura. Não se

<sup>7</sup> O soneto tem duas estrofes com quatro versos e duas estrofes com três versos e apresenta rimas.



trata, portanto, de apenas identificar as rimas, de metrificar os versos, contar suas sílabas poéticas. É preciso levar o aluno a perceber como esses recursos formais colaboram para a constituição de um certo ritmo, de uma certa musicalidade, fundamentais para a criação do efeito estético e, conseqüentemente, para a abertura à leitura de prazer. O cuidado com a seleção vocabular é outra faceta dessa preocupação com a relação forma/sentido, na medida em que cada termo escolhido deverá expressar esse olhar pessoal, essa subjetividade, característica própria dos gêneros literários.

Em suma, se observarmos a tabela 2, perceberemos, por exemplo, que o modo imperativo dos verbos revela-se importante para quatro diferentes gêneros estudados. Na receita, a presença do imperativo serve para marcar a função injuntiva, de orientação; já nos *jingles* e no anúncio publicitário, o mesmo modo imperativo marca uma estratégia de persuasão, de sedução e convencimento dos possíveis consumidores. Portanto, cada recurso gramatical, cada estratégia textual pode ter uma finalidade diferenciada, dependendo do gênero. Isso é uma pista clara de que um tratamento homogêneo e isolado desses tópicos gramaticais, tal como se faz frequentemente – ensina-se sobre adjetivos em geral, sobre modos verbais em geral, etc. – não é suficiente para a compreensão de que funções esses recursos exercem na produção de sentidos dos diversos gêneros.

Entretanto, a variabilidade de funções dos recursos lingüísticos nos diversos gêneros só se torna um princípio claro para os aprendizes se também há um trabalho diferenciado, específico com cada gênero a ser explorado na escola, em que se promova uma reflexão sobre como se constituem<sup>8</sup>. Este é, sem dúvida, um dos objetivos principais da prática de AL na escola.

<sup>8</sup> Salientamos que os gêneros do universo literário e aqueles do âmbito privado (diários, cartas pessoais, bilhetes, etc.) desfrutam de um espaço para a experimentação com a linguagem bastante aberto, o que permite uma variação grande quanto ao modo de se construir os textos. Ao contrário de notícias e receitas, gêneros que têm características mais fixas, menor flexibilidade, os contos, por exemplo, podem ser bem distintos entre si. As características daqueles gêneros são mais evidentes, mais palpáveis que as desses gêneros menos estáveis.



## 5 E por falar em progressão, alfabetização, produção, oralidade...

Uma série de aspectos mereceriam ainda ser abordados em relação ao trabalho com a AL a serviço do trabalho com os gêneros na escola. Por limitações de espaço, chamaremos a atenção para alguns deles, com breves comentários.

Sobre a progressão quanto à abordagem da AL na perspectiva dos gêneros, pode-se afirmar que não existem tópicos mais adequados a uma série ou ciclo, mas sim uma abordagem diferenciada a ser efetivada em cada momento da escolarização (aprendizagem em espiral)<sup>9</sup>. Comparando-se o trabalho com a receita, realizado na alfabetização e na 3ª série, percebe-se que outros aspectos foram destacados nesta última série, como a função informativa de certas expressões adverbiais, o que talvez fosse complexo para a turma de alfabetização. Também o artigo de opinião pode ser explorado já nas séries iniciais, desde que os exemplos sejam adequados, como os publicados em encartes de jornais e revistas destinados ao público infantil. Entretanto, a abordagem dos conectivos, por exemplo, pode ser feita com maior proveito em séries mais avançadas.

Em outras palavras, os gêneros podem e devem ser retomados em mais de uma série, desde que sejam apresentados novos desafios para os alunos. Dessa forma, não haverá uma “repetição de assuntos”, mas uma nova oportunidade de produzir conhecimento e desenvolver habilidades e competências cada vez mais complexas, que poderão ser aplicadas a outras situações/gêneros.

Uma questão que também merece ser ressaltada é a necessidade de um trabalho paralelo com AL relativa à apropriação do sistema de escrita, independentemente de haver uma relação com um dado gênero. As professoras Ana Rita e Marceni estiveram atentas a isso e proporcionaram aos alunos da alfabetização tanto o trabalho com leitura, produção e AL de gêneros, quanto a reflexão sobre o sistema de escrita, interligando práticas de letramento significativas e o processo de alfabetização propriamente dito.

<sup>9</sup> A esse respeito, ver Dolz e Schneuwly (2004) e Mendonça e Leal (2005).



Embora não nos tenhamos detido no eixo da produção para o trabalho com gêneros, podemos salientar que toda a exploração feita durante a leitura e a prática de AL constitui uma das chaves para estabelecer critérios claros de avaliação dos textos elaborados pelos alunos. Em outras palavras, as características lingüísticas e discursivas dos gêneros, um dos objetos privilegiados do trabalho com a AL, fazem parte dos modelos textuais tomados como referência para a produção de gêneros diversos.

A última observação diz respeito ao trabalho com gêneros orais. Concentramos nossa atenção em gêneros escritos neste artigo, mas isso não significa que não há o que explorar no eixo da AL para os gêneros orais. De fato, é necessário refletir sobre aspectos da organização lingüística dos gêneros orais, relacionando-a com as funções que ela exerce na produção de sentidos. Um exemplo é a observação do grau de formalidade utilizado num seminário escolar e de sua possível adequação à situação sociocomunicativa em que se insere. Isso implica atenção, entre outros aspectos, à ausência ou presença de: a) jargões próprios da área de estudos que é objeto do seminário, gírias; b) estratégias de polidez, formas de tratamento dirigidas a colegas e professores; c) hesitações e correções; d) associação da linguagem verbal com certos gestos, posturas e expressões faciais<sup>10</sup>; etc.

## 6 Considerações finais

As reflexões aqui apresentadas buscaram auxiliar o professor no seu processo de formação, seja ela inicial ou em serviço, de modo a contribuir para o contínuo aprimoramento profissional. O tema abordado – a prática de AL a serviço do trabalho com gêneros – remete a uma proposta de ensino de língua materna relativamente recente, se tomarmos o momento a partir do qual se impulsionaram realmente as tentativas de sua implementação em sala de aula. Por isso, é natural

---

<sup>10</sup> Para mais detalhes sobre o tratamento de gêneros orais na escola, ver os capítulos 2, 4, 5, 6, 8 e 9 em Dolz e Schneuwly (2004) e o capítulo *Gêneros orais na escola*, neste livro.

que surjam várias dúvidas no movimento de aproximação/distanciamento quanto a essa perspectiva de ensino de língua.

O essencial, entretanto, é que se perceba, desde já, que a AL pode ajudar a formar leitores e produtores de textos orais e escritos, que sejam capazes de descobrir, com a mediação do professor, o tempero, o gosto, os cheiros, os sons, as texturas dos diversos gêneros, enfim, o seu modo de ser, o que têm de especial. Isso porque a AL relaciona a constituição lingüística dos diversos gêneros à dimensão mais ampla das práticas sociais de que fazem parte.

### REFERÊNCIAS

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, Angela; HOFFNAGEL, Judith. (orgs.) *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005. p.19-46.

DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. (Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard . Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. (Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karim (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.(Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002. p. 19-36.

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.



\_\_\_\_\_ e LEAL, Telma Ferraz. Progressão escolar e gêneros textuais. In SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 57-71.





## Gêneros orais na escola

---

**Marianne C. B. Cavalcante**  
**Cristina T. V. de Melo**



**O**s documentos oficiais voltados para o ensino da língua portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), destacam que a preocupação com a oralidade<sup>1</sup> deve ser compartilhada por todos os responsáveis pelo ensino de língua, o que inclui autores de obras didáticas, professores, secretários de educação e demais formuladores de políticas públicas da área.

Um trabalho consistente com a oralidade em sala de aula não diz respeito a ensinar o aluno a falar, nem simplesmente propor apenas que o aluno “converse com o colega” sobre um assunto qualquer. Trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral.

Em relação ao trabalho com gêneros orais na sala de aula, Silva e Mori-de-Angelis (2003: 207) afirmam que, geralmente, as atividades

---

<sup>1</sup> O livro *Fala e Escrita*, organizado por Marcuschi e Dionísio (2005) e publicado pelo MEC-CEEL discute em detalhe as questões conceituais referentes à oralidade.





com gêneros orais, quando muito, fornecem ao aluno apenas o nome do gênero a ser produzido (entrevista, debate, seminário etc.), esperando que ele saiba desenvolver o trabalho.

No entanto, para ter sucesso numa tarefa dessa natureza, o aluno precisa ser orientado sobre os contextos sociais de uso dos gêneros requeridos bem como familiarizar-se com suas características textuais (composição e estilo, entre outras). O aluno necessita saber, por exemplo, que apresentar um seminário não é meramente ler em voz alta um texto previamente escrito. Também não é se colocar à frente da turma e “bater um papo” com os colegas sobre aquilo que pesquisou<sup>2</sup>.

Nessa direção, o trabalho de Schneuwly e Dolz (2004) se preocupa com a elaboração de propostas didáticas para o ensino de alguns gêneros orais formais e públicos (exposição oral de aluno, seminário, debate regrado e entrevista radiofônica, dentre outros).

Na escola, muitos são os gêneros orais formais que circulam e sequer percebemos que fazem parte de nossa prática cotidiana, tais como: o seminário, o júri simulado<sup>3</sup>, a exposição oral, a entrevista e a própria aula. A vantagem em explorá-los como objeto de ensino-aprendizagem de língua materna está justamente no fato de muitos deles constituírem práticas sociais reais<sup>4</sup> da escola<sup>5</sup>. Em algum momento do ano letivo, o aprendiz, com certeza, receberá do professor de língua portuguesa (ou do professor de uma outra disciplina) a tarefa de desenvolver um seminário, preparar a apresentação da feira de ciências, feira de conhecimento, feira de cultura, etc.

<sup>2</sup> O artigo “A exposição oral”, de Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd, In: *Gêneros orais e escritos na escola* (Schneuwly; Dolz, 2004) é uma boa indicação para aqueles que desejarem conhecer uma proposta de atividades com gêneros orais em sala de aula.

<sup>3</sup> Apesar de estar sendo tomado como um gênero típico escolar o ‘júri simulado’, como a própria denominação já propõe, diz respeito à transposição de um gênero de outro domínio, o jurídico, para o contexto da escola.

<sup>4</sup> Falamos em práticas reais, por serem gêneros que estão inseridos na dinâmica escolar, fazem parte do dia-a-dia da escola.

<sup>5</sup> Não podemos deixar de registrar ainda que a análise e a preparação em sala de aula de apresentações de seminários, debates, júris simulados, feiras de conhecimento etc. constituem uma excelente oportunidade para o professor de Língua Portuguesa desenvolver um trabalho integrado com outras disciplinas.



Pode-se, inclusive, propor uma comparação entre o funcionamento do mesmo gênero em domínios discursivos<sup>6</sup> distintos, ou seja, quando um mesmo gênero de texto circula por mais de um domínio discursivo percebe-se de que maneira esse domínio influencia sua natureza. Por exemplo, o debate na sala de aula e o debate televisivo, em que se aproximam e em que se distanciam? Têm o mesmo propósito comunicativo? Lingüisticamente se configuram da mesma maneira? Outra questão interessante é perceber a exclusividade de alguns gêneros em determinados domínios. Por exemplo, a novela faz parte do domínio midiático, mas não do escolar, já o debate encontra-se nos dois domínios. O diálogo entre domínios discursivos diversos possibilita um trabalho rico com os textos, tornando-os eventos comunicativos, como práticas efetivas de uso da língua, e não meros exemplos modelares a serem identificados e repetidos em sala de aula.

Do ponto de vista da produção textual, os gêneros orais mencionados (exposição oral de aluno, seminário, debate regrado e entrevista radiofônica, dentre outros) possuem a vantagem de funcionar de maneira efetiva dentro do contexto escolar. Diferentemente do trabalho com grande parte dos gêneros textuais escritos (carta, notícia, anúncio etc), não há a necessidade da simulação do gênero, aspecto muitas vezes criticado no trabalho com a produção de texto. No entanto, devemos ponderar, seguindo orientação de Schneuwly e Dolz (2004: 80) que “toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem.” Assim, mesmo um trabalho centrado na leitura e análise de gêneros reais (e não necessariamente na sua produção<sup>7</sup>) pode, em sentido amplo, ser visto como uma simulação, pois a recepção do aluno visa à aprendizagem.

<sup>6</sup> Domínio discursivo pode ser entendido como o lugar de circulação do gênero textual, por exemplo, a carta pessoal se situa no domínio discursivo cotidiano.

<sup>7</sup> Por exemplo, a produção de uma publicidade em sala de aula, por mais que se insira em uma situação comunicativa, não se configura da mesma maneira que uma publicidade no cotidiano social extra-escolar, pois o intuito desta como produção escolar – objeto de ensino – diverge do seu intuito no cotidiano.



## 1 O oral como objeto de ensino

No ensino do oral, é necessário, como apontam Schneuwly & Dolz (2004), que o professor estabeleça uma relação nova com a linguagem, desfazendo-se as representações habituais que tem da oralidade e de seu ensino, pois o oral era costumeiramente concebido como o lugar do caos lingüístico, sendo atribuído à escrita o espaço privilegiado para se tomar a língua como objeto. Resta ao ensino do oral a equivocada exploração de atividades mais caracterizadas como *oralização* da escrita, como as antigas atividades de leitura e recitação.

A perspectiva da oralidade numa relação dicotômica em relação à fala se desfaz à medida que as pesquisas lingüísticas apontam para uma concepção de oralidade e escrita como duas práticas sociais de uso da língua. Dessa forma, as relações entre elas se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos, pois não mais se sustenta essa visão (MARCUSCHI, 2001).

Como destaca Marcuschi (*op. cit.*), muitas das características diferenciais atribuídas às modalidades oralidade/escrita são propriedades da língua (por exemplo, contextualização/descontextualização; envolvimento/ distanciamento). Não existe, portanto, qualquer diferença lingüística notável que perpassa o contínuo de toda produção falada ou de toda produção escrita, caracterizando uma das duas modalidades (pois as características não são categóricas, nem exclusivas). Pois, tanto a fala como a escrita, em todas as suas formas de manifestação textual, são normatizadas. Não se pode dizer que a fala não segue normas por ter enunciados incompletos ou por apresentar muitas hesitações, repetições e marcadores não-lexicalizados.

Ambas as modalidades caracterizam-se como multissistêmicas, ou seja, utilizam múltiplas linguagens, por exemplo, a oralidade serve-se da gestualidade, mímica, prosódia etc., e a escrita serve-se da cor, tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictóricos, entre outros, para fins expressivos.

Desfeito o equívoco da supremacia da escrita em relação à oralidade, faz-se necessário delimitar o campo de atuação do oral na escola, isto é, que gêneros abordar no tratamento da oralidade? Como



tratar das estratégias textuais nos gêneros orais, levando em consideração as peculiaridades da modalidade oral e dos gêneros em si? E que gêneros privilegiar nesse trabalho?

Todas essas indagações são importantes e mostram que o passo inicial para o ensino da oralidade é ter clareza sobre as características do gênero oral a ser ensinado e saber até que ponto esses aspectos podem ser objeto de ensino de maneira explícita e consciente.

## 2 Analisando gêneros orais

O ensino do oral deve se basear, antes de tudo, em gêneros orais específicos. É com um gênero em particular que o professor deve trabalhar em sala de aula. A ênfase, como sugerido neste trabalho e em documentos oficiais, deve ser dada aos gêneros formais públicos, de acordo com o que propõem os PCN de Língua Portuguesa. Partindo das características do texto oral, vamos apresentar a seguir alguns critérios para sua análise. Tais critérios serão relevantes também para a avaliação desses gêneros<sup>8</sup>.

Como apresentam Melo e Cavalcante (2006), levando em consideração os multissistemas da oralidade, há critérios de natureza extralingüística, paralingüística e lingüística, propriamente ditos. Estes são apresentados nos quadros a seguir:

Quadro 1 – Aspectos extralingüísticos<sup>9</sup>

a) Grau de publicidade	número de participantes (produtores e receptores) ou tamanho do público envolvido na situação comunicativa;
b) Grau de intimidade dos participantes	conhecimento entre os participantes; conhecimentos partilhados, grau de institucionalização do evento;

<sup>8</sup> Para uma discussão sobre a avaliação de gêneros orais, remetemos a Melo e Cavalcante (2006) e Marcuschi, B. e Suassuna (2006), no livro *Avaliação em língua portuguesa*, publicado pelo MEC/CEEL.

<sup>9</sup> Adaptação do quadro apresentado por Marcuschi (2002).

Quadro 1 – Aspectos extralingüísticos (*continuação*)

c) Grau da participação emocional	afetividade, relacionamento na situação, emocionalidade e expressividade;
d) Proximidade física dos parceiros de comunicação	comunicação face a face, distanciada, no mesmo tempo ou em tempos diversos
e) Grau de cooperação	possibilidade de atuação direta no evento, tal como no diálogo ou num texto monologado ou produzido à distância;
f) Grau de espontaneidade	comunicação preparada previamente ou não
g) Fixação temática	o tema é ou não fixado com antecedência; o tema é espontâneo;

Como salientam Melo e Cavalcante (*op. cit.*), esses parâmetros não são dicotômicos e sim graduais, isto é, cada um desses elementos pode se fazer presente de maneira mais ou menos intensa quando da produção do texto. Para ilustrar o funcionamento desses parâmetros, tomemos como exemplo dois gêneros bastante comuns do cotidiano escolar e do dia-a-dia, respectivamente: (1) palestra e (2) conversa.

Parâmetros	Palestra	Conversa
a)	Público	Privado
b)	Conhecimento partilhado dos participantes	Conhecimento íntimo
c)	Pouca possibilidade de expressar emoção e afetividade	Forte participação emocional e afetiva
d)	Proximidade física	Proximidade física
e)	Baixa possibilidade de participação na produção textual	Produção textual de natureza interativa
f)	Monologicidade	Dialogicidade regulada pela troca de falantes
g)	Baixa espontaneidade	Alta espontaneidade
h)	Tema fixado previamente	Tema livre

Como podemos observar, esses critérios já apontam para características que diferenciam gêneros dentro da modalidade oral. A seguir, apresentamos outras características quanto aos aspectos da paralinguagem.

Quadro 2 – Aspectos paralingüísticos e cinésicos<sup>10</sup>

Fenômeno	Características
Aspectos paralingüísticos	Qualidade da voz (aguda, rouca, grave, sussurrada, infantilizada) Elocução <sup>11</sup> e pausas Risos/suspiros/choro/irritação
Aspectos cinésicos	Atitudes corporais (postura variada: ereta, inclinada etc), Gestos (mexer com as mãos, gestos ritualizados, como acenar, apontar, chamar, fazer sinal de ruim, de bom, etc.) Trocas de olhares Mímicas faciais

Quadro 3 – Aspectos lingüísticos<sup>12</sup>

Fenômeno	Características
Marcadores Conversacionais	São marcadores típicos da interação oral, para indicar que o interlocutor está prestando atenção; para marcar o turno, etc. Podem vir em início, meio e final de turno. Exemplos: <i>tá, hum, sim, aí, ahan.</i>
Repetições e paráfrases	Duplicação de algo que veio antes; assim como as repetições, também as paráfrases refazem algo vindo antes.
Correções	Há a substituição de algo que é retirado. Há correção de fenômenos lexicais, sintáticos e <b>reparos</b> de problemas interacionais.

<sup>10</sup> Baseado no quadro de Schneuwly e Dolz (2004:160).

<sup>11</sup> Maneira de produzir fala: rápida, lenta, atropelando as palavras, soletrando etc.

<sup>12</sup> Adaptação do quadro de Marcuschi (2002).

Quadro 3 – Aspectos lingüísticos ( *continuação* )

Hesitações	Demonstram tentativa de organizar o discurso oral ou podem caracterizar também insegurança do locutor. Vêm no início de um novo tópico ou antes de um item lexical. Exemplos: <i>ééé:::, ááá:::</i>
Digressões	As digressões são uma suspensão temporária de um tópico que retorna. Apontam para algo externo ao que se acha em andamento.
Expressões formulaicas, expressões prontas	Exemplos: provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, rotinas. Não têm um funcionamento orientado para frente ou para trás, mas para a cotextualidade e para o conteúdo. Exemplo: <i>bom-dia, até logo</i> .
Atos de fala/ Estratégias de polidez positiva e negativa	Atos de fala positivos, tais como elogiar, agradecer, aceitar etc. Atos de fala negativos, tais como discordar, recusar, ofender, xingar etc.

Como se percebe, muitos são os aspectos a serem observados nos gêneros orais. É claro que não há a necessidade de se explorarem todos esses aspectos em sala de aula, o professor pode privilegiar um ou outro aspecto marcante para caracterizar certos gêneros orais públicos.

### 3 Praticando a oralidade em sala de aula

Em sala de aula, podemos, nas atividades de produção de gêneros orais, explorar a proposta de seqüências didáticas<sup>13</sup> apresentada por Schneuwly & Dolz (2004). Tomemos como exemplo um trabalho com o gênero entrevista escolar.

<sup>13</sup> Para uma explicação do modelo de seqüências didáticas, remetemos a Cavalcante e Marcuschi (2005), no livro *Fala e Escrita* (Marcuschi e Dionisio, 2005).



Na **apresentação da situação**, é proposto um projeto coletivo de produção de um gênero oral, por exemplo, a **entrevista escolar**, dentro de uma dada situação comunicativa, isto é, essa situação envolve objetivos específicos escolares, por exemplo, buscar informações sobre determinado tema, dentro de um projeto. Nesse contexto de proposta, deve-se destacar que há outros tipos de entrevistas em outros contextos: a entrevista televisiva (na reportagem, no *talk-show*, etc), a entrevista médica, a entrevista de empregos.

Após essa breve discussão, a próxima decisão é sobre o tema. Decide-se o tema, por exemplo, **saber a opinião da escola sobre o resultado do referendo sobre a proibição das armas de fogo, em outubro de 2005**. Em seguida, define-se a quem se dirige a produção, que forma tal produção assumirá (gravação em áudio, vídeo, enquete, etc.) e quem participará da produção.

Na seqüência, decide-se o conteúdo a ser produzido e sua adequação ao gênero, levando-se em conta os critérios de análise e caracterização dos gêneros expostos acima. A partir disso, dá-se a **produção inicial** do texto oral (elaboração das perguntas sobre o tema, respostas esperadas, que tipo de pergunta para cada entrevistado diferente – **diretor, professor, coordenador, vigilante, alunos, funcionários etc.**), por exemplo, com o vigilante, que trabalha com segurança, o que ele tem a dizer; o professor que se sente ameaçado com a violência nas ruas etc. Pode-se fazer uma simulação de entrevista em sala de aula, onde os alunos se colocam em papéis diversos, tudo isso a título de análise.

Nessa etapa, o professor tem condições de avaliar o que os alunos trazem de conhecimento prévio acerca do gênero entrevista escolar, além de possibilitar ajustes em relação à seqüência escolhida e às dificuldades da turma. Em um momento posterior, propõe-se a apresentação de um fragmento de entrevista televisiva real, explorando suas características mais marcantes.

Nos **módulos**, trabalham-se os problemas que surgem na primeira produção (a organização da entrevista do ponto de vista da compreensão para sua veiculação na escola – pré-edição –, envolvendo clareza nas perguntas e respostas, possibilidade de apresentar visões



distintas a respeito do tema, que argumentos apresentados pelos entrevistados são mais coerentes ao que se deseja mostrar com a entrevista), e, nesses módulos, são dados ao aluno instrumentos para sua superação, assim como neles se dá a apropriação de novos saberes a respeito do gênero em questão.

A seqüência se encerra com uma **produção final** – a entrevista real – que possibilita pôr em prática as noções trabalhadas nos módulos separadamente. Essa produção final permite ao professor avaliar a aprendizagem e propor uma nova seqüência didática em que os alunos possam progredir no trabalho com gêneros similares ou os de outros agrupamentos. Nessa fase, também os alunos se posicionam como avaliadores do seu próprio progresso na seqüência didática.

A seqüência didática acima apresentada pode ser vivenciada em qualquer sala de aula do Ensino Fundamental, pois sabemos que não há gêneros textuais, orais ou escritos, específicos para determinados períodos letivos. Podemos trabalhar a entrevista escolar da alfabetização ao terceiro ano do Ensino Médio, o que vai variar é a forma de exploração do gênero em cada momento escolar específico, levando em conta a construção de conhecimento da turma em relação ao gênero proposto.

#### **4 Fragmentos de uma situação real de ensino-aprendizagem: publicidade na escola**

Trazemos agora o fragmento de uma situação de ensino-aprendizagem vivenciada no projeto *Galeria: Propaganda a alma do negócio*. A professora Jane Cleide da Silva, da 4ª série da Escola Municipal João Pessoa Guerra, localizada em Moreno (PE), desenvolveu, junto aos seus alunos, um projeto com o gênero “publicidade”. Uma das aulas foi observada e outra foi filmada. A seguir, descreveremos o planejamento do projeto, a aula observada e a aula filmada, respectivamente.

Etapas previstas para o projeto:

- Dividir a turma em duplas para que escolhessem um tipo de comércio, fosse ele: farmácia, loja de bijuteria, loja de peças de bicicleta, sapataria, supermercado ou lanchonete.



- Pesquisar tipos de comerciais e preços de produtos em alguns estabelecimentos.
- Fazer uma lista de produtos com os preços ou um catálogo.
- Confeccionar cartazes para divulgar a galeria e panfletos para serem entregues aos compradores.
- Criar *jingles* para atrair os compradores à galeria.
- Utilizar cartazes de algumas marcas comerciais já existentes para decoração das lojas.
- Apresentar comerciais na TV (simulação com TV de sucata), criados pelos alunos para atrair os clientes às compras.
- Simular a venda dos produtos nas lojas escolhidas com outros alunos.
- Avaliar o evento (alunos e professora).

#### *Relato da aula<sup>14</sup>*

A aula é iniciada com os alunos organizando, sob a orientação da professora, o ambiente para a galeria simulada, que, a princípio, seria dentro da sala de aula, mas depois as crianças preferiram organizar o evento no ambiente externo, ou seja, no *hall* da escola.

Numa aula anterior, os alunos já haviam preparado crachás, cartazes com os nomes das lojas, *slogans* e *jingles*.

Organizado o ambiente, foi iniciada a feira simulada. Havia uma variedade de lojas na galeria: farmácia, loja de bijuteria, loja de peças de bicicleta, livraria, sapataria, supermercado e lanchonete.

Os alunos ofereceram seus produtos a alunos de outras turmas, usando diversos recursos da publicidade: anunciando promoções, parcelando o pagamento das compras, comparando preços, mostrando a qualidade dos produtos e as vantagens de adquiri-los. Enfim, agiram como vendedores persuasivos, que não podiam deixar o cliente sair da loja sem levar a mercadoria.

<sup>14</sup> Relato elaborado pela bolsista Fátima Soares, do CEEL (UFPE).



Após a apresentação e reorganização do ambiente, os alunos retornaram à sala de aula e foi feita uma breve avaliação oral da atividade.

A professora perguntou o que eles tinham achado do trabalho, se tinha sido bom ou se tinha faltado alguma coisa, quais tinham sido os pontos positivos e os negativos. Os alunos foram comentando a respeito da própria apresentação e da apresentação dos colegas, dizendo o que tinha sido bom, e o que tinha faltado, quais as duplas que tinham se saído melhor. Eles pareciam bastante críticos, pois souberam reconhecer onde falharam e onde deram conta do recado, bem como reconheceram quando os alunos erraram e quando desempenharam bem a função de “vendedor”. Chegaram, em suas falas, sempre a um consenso.

Logo após, a professora deu sua opinião a respeito do trabalho realizado, corroborando a fala dos alunos. Em sua síntese, fez questão de avaliar dupla por dupla, mencionando aspectos como: segurança na fala, qualidade argumentativa, tom da voz, dentre outros.

Depois pediu para os alunos anotarem os pontos positivos e negativos.

Nessa situação real de sala de aula, vemos como aspectos da oralidade podem se fazer presentes num projeto escolar. Os alunos tiveram a oportunidade de produzir gêneros orais e oralizados significativos para o projeto em curso, tais como diálogo entre “vendedor” e “cliente” e *jingles*. Além disso, após vivenciarem a atividade, os alunos avaliaram as próprias produções orais, e a professora sistematizou aspectos da oralidade que ela considerou importantes, tais como: a segurança na fala, o tom da voz etc.

## 5 Considerações Finais

Sugerimos que o ponto central do trabalho com a oralidade volte-se para o reconhecimento da diversidade de gêneros textuais orais presentes dentro e fora da escola. Nesse sentido, deve-se levar o



aluno a refletir sobre a finalidade de cada gênero proposto, considerando os critérios característicos de cada gênero (extralingüísticos, paralingüísticos e lingüísticos). Dessa forma, é possível observar aspectos tanto na produção quanto na análise dos gêneros orais, como: o grau de interação entre os participantes, o número de participantes, as características de linguagem etc. A idéia é, a partir da análise da natureza do evento sociocomunicativo em curso, mostrar ao aluno as semelhanças e diferenças entre os diversos textos.

Podemos concluir afirmando que não é necessário, no ensino de língua, formar alunos lingüistas ou gramáticos e, muito menos, analistas da fala, analistas de texto ou da conversação, mas levá-los a perceber a riqueza que envolve o uso efetivo da língua, sendo este o papel da escola: instrumentalizar os alunos para transitarem nos textos reais e escolares.

#### REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Marianne C. B.; MARCUSCHI, Beth. Formas de observação da oralidade e escrita em eventos e gêneros. In MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONISIO, Angela (orgs.) *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica/ MEC/CEEL, 2005.

MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. *Avaliação em língua portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARCUSCHI, Luiz A. *Curso Fala e Escrita*. Material didático elaborado para o curso *Fala e escrita: características e usos*, oferecido no 2º semestre de 2002, no Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística da UFPE. 2002. (mimeo)

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo. Editora Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. e DIONISIO, Angela (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MELO, Cristina T. V. de; CAVALCANTE, Marianne C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs.) *Avaliação em língua portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, [1997] 2004.

SILVA, Paulo Eduardo Mendes da; MORI-DE-ANGELIS, Cristiane Cagnoto. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Gomes (orgs). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

#### **Documentos citados**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: 5ª a 8ª séries: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.





## Conversas entre textos...

---

**Angela Paiva Dionisio**



### Começando...

**A**s ações que desempenhamos na sociedade na qual estamos inseridos são respaldadas em diferentes formas de linguagem, pois gesticulamos, falamos, escrevemos, dançamos, desenhamos, pintamos, esculpimos, entre tantas outras formas, que se moldam em gêneros textuais a depender da função social que exercemos em determinada situação, em contexto social específico.

Ao processarmos um texto verbal (falado ou escrito) ou pictorial (estático ou dinâmico), sempre recorremos a outros textos, fazendo referência, por exemplo, ao seu conteúdo, ao seu estilo, à sua forma estrutural, com os mais variados propósitos discursivos.

Assim, a percepção das relações entre os textos é uma das tarefas postas ao leitor quando ele se depara com textos que remetem a outros, com essa espécie de estratégia discursiva, nos mais variados gêneros. Neste capítulo, discutiremos, por meio de exemplos, como esse “diálogo” se concretiza, caracterizando algumas de suas possibilidades.





Vejam os dois gêneros para que possamos continuar esta conversa sobre como um texto se fia em outro texto.

#### Exemplo 1

(*Cascão*, nº 422. capa)



#### Exemplo 2



Certamente você, leitor, identificou como traço comum, no processamento textual de cada um dos gêneros, a presença de outros textos que foram ativados em sua memória discursiva. Esse *diálogo* só se estabelece se você for conhecedor do texto-fonte, ou seja, se foi percebida a relação estabelecida previamente com os quadros dos telejornais destinados a previsões meteorológicas e com o conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm.

Essa conversa entre os textos, na literatura especializada, denomina-se *intertextualidade*. De acordo com Charaudeau e Mainguéna (2004:288), *intertextualidade* é o “termo que designa ao mesmo



tempo uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos”. Bazerman (2004:84) ressalta que

(...) quase todas as palavras e frases que nós usamos, nós já ouvimos ou vimos antes. Nossa originalidade e nossa habilidade como escritores advêm das novas maneiras como juntamos essas palavras para se adequarem a situações específicas, às nossas necessidades e aos nossos propósitos, mas sempre precisamos contar com um acervo lingüístico comum que compartilhamos uns com os outros.

A intertextualidade, como enfatiza Koch (2004), é um dos grandes temas de investigação da Lingüística Textual, mas também deve se configurar como um dos grandes temas de interesse dos professores de todas as disciplinas, nas situações de leitura e de escrita, em que se queira perceber como os alunos se apropriam das várias fontes de pesquisa e as transpõem para a produção de seus textos. Cabe, portanto, aos professores de todas as áreas preocupar-se com a atividade de análise de intertextualidade. Com isso, amplia-se o campo de investigação das relações intertextuais, rompendo-se as fronteiras do texto literário e das paredes das salas de aulas de língua portuguesa.

Para trazer a discussão que ora se constrói sobre intertextualidade para uma ilustração prática, basta pensar nessa introdução que escrevo agora. A forma como escrevo já ilustra bem a relação que estabeleço com textos de outros autores, relação esta que devo realmente revelar, mencionando as fontes para não ser acusada de plágio [forma de intertextualidade em que “o produtor do texto espera –ou deseja– que o interlocutor não tenha na memória o intertexto e sua fonte –ou não proceda à ativação” (KOCH, 2004:145-147)]. A menção às fontes também revela preocupação pedagógica em motivar a leitura – ou releitura - de tais fontes a partir desse capítulo. Claro que, ao citar estudiosos como Marcuschi, Bazerman, Koch, Charaudeau e Maingueneau, por exemplo, também quero chamar a atenção dos meus leitores para os textos lidos por mim e que antecederam a escrita desse capítulo. Ou seja, esses textos representam fontes de sentido,



que eu uso como valor de verdade. Como assegura Bazerman (2004:84), “nós criamos os nossos textos a partir do oceano de textos anteriores que estão à nossa volta e do oceano de linguagem em que vivemos. E compreendemos os textos dos outros dentro desse mesmo oceano.”

## 1 Explicitude e implicitude nas relações textuais e suas técnicas de representação

Retomemos a concepção de intertextualidade como conjunto das relações explícitas que um texto determinado mantém com outros textos. Esse tipo de intertextualidade Koch (2004: 146) denomina *intertextualidade explícita*; define-a pela determinação da fonte do intertexto, que se materializa, no texto escrito, em citações, referências, resumos, resenhas, menções e traduções e, no texto falado, pela retomada do fala do interlocutor. Vejamos um fragmento de uma reportagem da revista *Ciência Hoje das Crianças (CHC)*:

### Exemplo 3

#### Desodorante: o fim do cecê

Com o corre-corre do recreio, aparece algo que os olhos não podem ver, mas o nariz ... Ah, pode sentir! É o cheiro de cecê de certos sovacos! Ele surge quando bactérias presentes na pele agem sobre o suor, produzindo substâncias com odor desagradável. Pra evitá-lo, todo mundo conhece a receita: usar desodorante!

“Há desodorantes bactericidas e antitranspirantes”, diz Elisabete Pereira dos Santos, da Farmácia Universitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro. “Os bactericidas matam as bactérias, pois contêm substâncias que rompem a membrana que as protegem do exterior”. Já os antitranspirantes reduzem a secreção de suor. “Eles têm substâncias que diminuem a secreção das glândulas sudoríparas, agindo diretamente sobre elas ou sobre os poros”, conta Octavio Presgrave, do INCQS/Fiocruz. Por isso, seja qual for o tipo aplicado no sovaco, o cecê não pinta por lá!

(CHC, n. 139, 2003)



Antecedendo as falas das autoridades, há uma outra voz<sup>1</sup> que narra uma situação – *Com o corre-corre do recreio, aparece algo que...* – na qual surgirá um problema – o cheiro de cecê de certos sovacos! Essa narração serve de pano de fundo para a explicação científica a ser dada pelas duas autoridades sobre a solução para o problema apresentado:

a) Elisabete Pereira dos Santos:

“Há desodorantes bactericidas e antitranspirantes”.

“Os bactericidas matam as bactérias, pois contêm substâncias que rompem a membrana que as protegem do exterior”.

b) Octavio Presgrave:

“Eles têm substâncias que diminuem a secreção das glândulas sudoríparas, agindo diretamente sobre elas ou sobre os poros”.

Ainda no primeiro parágrafo, encontra-se um intertexto proverbial que aparece alterado: “*algo que os olhos não podem ver, mas o nariz... Ah, pode sentir*” em relação ao provérbio “*o que os olhos não vêem, o coração não sente*”. O uso de provérbios visa revelar um valor dado com certo, assegurar uma orientação argumentativa, nesse exemplo, em sentido contrário ao texto-fonte. No caso, o texto-fonte é um provérbio, definido como um gênero textual cuja autoria é socialmente definida, não há, portanto, menção à fonte. Caberá ao leitor acessar, em sua memória discursiva, tal provérbio. A esse tipo de relação textual dá-se o nome de *intertextualidade implícita*.

Em se tratando do gênero reportagem, as falas das autoridades servem para dar credibilidade às informações veiculadas, como já mencionamos. Por essa razão, o recurso à intertextualidade pela citação direta é bastante comum em reportagens, pois auxiliam na concretização dos objetivos centrais desse gênero: informar o grande público, mas com maior profundidade do que a notícia, o que exige análise e abordagens mais acuradas. Para isso, remeter ao que dizem os especialistas no assunto é uma das maneiras de garantir ao leitor que as informações são confiáveis.

<sup>1</sup> Para aprofundamento, sugiro ao professor uma investigação sobre interdiscursividade e dialogismo, por exemplo, na obra de Sílvia Cardoso, *Discurso e ensino* (Belo Horizonte: Autêntica, 1999).



Retomemos os dois primeiros exemplos utilizados neste capítulo. No exemplo 1, a capa da revista *Cascão* é constituída da seguinte cena: o personagem Cascão, em traje social, largo sorriso, informando as previsões meteorológicas para o Brasil. Com um bastão na mão direita, Cascão aponta para um enorme mapa do Brasil no qual estão distribuídos vários sóis sorridentes em todas as regiões. Tal cena imediatamente ativa, na memória do leitor familiarizado com jornais televisivos, o quadro referente à previsão do tempo: os jornalistas que apresentam as informações meteorológicas estão sempre em pé, em trajes formais, os cenários trazem mapas nos quais são sinalizadas as previsões. Essa ativação do texto-fonte é de extrema relevância no processamento textual, uma vez que o efeito humorístico, típico do universo das histórias em quadrinhos infantis, se associa ao forte traço da personalidade do Cascão: pavor à água! Por isso, para ele, ter como previsão de tempo um lindo dia ensolarado em todo país é felicidade plena!

Já no exemplo 2, a luta pelo combate ao desmatamento da Amazônia é tema da propaganda do *Greenpeace*. A história de uma menina com um chapuzinho vermelho, que passeava por uma floresta para levar doces e bolos para sua vovozinha, faz parte do elenco das histórias que ouvimos na infância e contamos aos nossos filhos: Chapeuzinho Vermelho! A retomada dessa história na propaganda se dá predominantemente pela imagem, com destaque para a ausência da floresta: restam apenas os troncos das árvores! A estrutura “*Você não quer contar esta história para seus filhos, quer?*” constitui outro recurso que procura estabelecer o elo com texto-fonte, ou seja com o intertexto. Nesse caso, a força persuasiva própria do gênero publicitário reside, em grande parte, nas relações intertextuais sugeridas.

Dentre as várias técnicas de representação intertextual – *citação direta e indireta, referência a pessoa, documento ou a declaração, comentário ou avaliação acerca de uma declaração, uso de formas lingüísticas e de estilos reconhecíveis associados a determinadas pessoas, grupos ou documentos específicos* –, destacarei apenas as atividades ou operações de retextualização.

Marcuschi (2001:48) as define como

rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-proble-



máticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis de linguagem e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra.

Koch (2004) apropria-se dessa noção de atividade de retextualização para analisar várias formas de intertextualidade implícita em que se realiza alguma alteração do texto-fonte. Os exemplos abaixo foram extraídos de Koch (2004:148-150). As formas de intertextualidade resultantes de operações de retextualização podem ser assim sistematizadas:

1. retextualização pela substituição de fonemas:

Exemplo 4

Texto-fonte: Prepare-se para levar um susto.

Retextualização: Prepare-se para levar um **surto**. (anúncio da MPM Propaganda, relativo ao tema *Não jogue lixo nas ruas*)

2. retextualização pela substituição de palavras:

Exemplo 5

Texto-fonte: Até que a morte os separe.

Retextualização: Até que a **bebida** os separe. (propaganda dos Alcoólicos Anônimos)

3. retextualização pelo acréscimo:

Exemplo 6

Texto-fonte: Devagar se vai ao longe.

Retextualização: Devagar **é que não se vai longe**. (letra de canção de Chico Buarque)

4. retextualização pela supressão:

Exemplo 7

Texto-fonte: Para o bom entendedor, meia palavra basta.

Retextualização: Para o bom entendedor, meia palavra **bas**. (crônica de Luís Fernando Veríssimo)



### 5. retextualização pela transposição:

#### Exemplo 8

Texto-fonte: **Pense** duas vezes antes de **agir**.

Retextualização: **Aja** duas vezes antes de **pensar**. (letra de canção de Chico Buarque)

Todas essas estratégias merecem ser exploradas em sala de aula, especialmente se o professor leva os alunos a perceberem que a intertextualidade é uma das maneiras de dizer o que se pretende num dado gênero. Em outras palavras, os propósitos comunicativos de certos gêneros é que tornam necessária ou adequada a remissão a outros textos: a letra de música cria expressivos efeitos estéticos, a publicidade ganha força persuasiva, etc.

## Intertextualidade nos Quadrões de Maurício de Souza



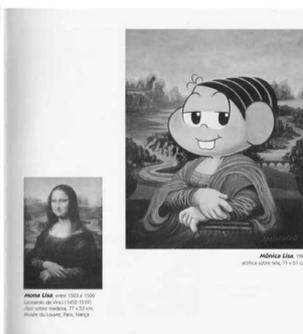
A simples leitura dos títulos *Mônica no nascimento de Vênus* e *Mônica Lisa* pode acessar na memória social do leitor alusões a outros títulos de obras de pintura: *Nascimento de Vênus*, de Boticelli, e *Monalisa*, de Leonardo da Vinci. Como já se afirmou antes, ler com proficiência requer também imergir nas relações intertextuais. Observemos, agora, as telas que correspondem aos títulos mencionados, respectivamente:



#### Exemplo 9



#### Exemplo 10





A relação que um texto estabelece com outro não constitui uma particularidade do texto verbal. Basta observarmos as telas *Mônica no nascimento de Vênus* e *Mônica Lisa*, por exemplo. Arbex (2000) sugere que “nos mesmos termos que o conceito de intertextualidade, ou seja, como processo de produtividade de uma imagem que se constrói como absorção ou transformação de outras imagens”, deve-se usar o termo *intericonicidade*. A relação entre o texto-fonte (telas originais) e a releitura (telas produzidas por Maurício de Sousa) é de *intericonicidade* explícita, uma vez que as telas recriadas e as originais aparecem lado a lado nas diversas situações em que é apresentada a incursão do famoso quadrista nas artes plásticas, seja na exposição que percorreu todo o Brasil, dirigida ao grande público; nas páginas do livro ou na tela do computador (CD), mídias em que foram publicadas esses novos quadros.

Vaz, Mozdzenski e Silva (2004:05), em *Da obra-prima ao pastiche: intertextualidade e intericonicidade nos “Quadrões”*, de Maurício de Sousa, consideram essa relação estabelecida entre as telas de Maurício de Sousa e as obras-primas uma **pastichização**. Pastiche é

uma prática de imitação que se distingue da subversão paródica por seu objetivo *lúdico*, mas não militante. (...) o pastichador deixa indícios do objetivo pragmático de seu enunciado por uma indicação no paratexto ou dando um caráter caricatural aos conteúdos ou às marcas estilísticas. (CHARAUDEAU; MAINGUENAU, 2004:371).

Em outras palavras, o pastiche deixa claro para o leitor que se trata de uma brincadeira com o texto-fonte, marcando o novo texto com pistas que conduzem a essa compreensão. A reprodução do fundo da *Monalisa* em *Mônica Lisa* é uma dessas marcas.

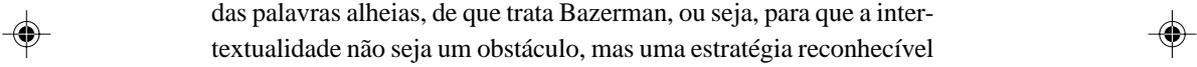
É importante que não se veja a pastichização realizada por Maurício de Sousa como uma dessacralização das obras-primas, mas como uma ampliação das relações discursivas na linguagem visual, assegurando também a *conversa* entre textos visuais. No caso dos Quadrões, parece-me constituir uma boa trilha em direção às obras-primas da pintura!



## Encerrando...

Vou encerrar este capítulo com a técnica mais simples e corriqueira de manifestação de intertextualidade explícita: a citação direta marcada pelas aspas!

A intertextualidade não é apenas uma questão ligada a que outros textos você se refere, e sim como você os usa, para que você os usa e, por fim, como você se posiciona enquanto escritor diante deles para elaborar seus próprios argumentos. As pessoas podem desenvolver maneiras sutis e complexas de elaborar as palavras dos outros. Estamos tão familiarizados com essas complexas performances intertextuais, que dificilmente as percebemos. (Bazerman, 2004: 94)



Na escola, entretanto, algumas vezes predomina o trabalho com a leitura linear dos textos, que não ultrapassa a identificação de dados. Para tornar compreensível essa complexidade na (re)elaboração das palavras alheias, de que trata Bazerman, ou seja, para que a intertextualidade não seja um obstáculo, mas uma estratégia reconhecível e, logo, passível de ser usada por nossos alunos, é preciso explorá-la nos vários gêneros em que ocorre, associando-a aos objetivos de quem fala/escreve.

Enfim, como terá sido a minha performance intertextual neste capítulo? Como será a sua, caro leitor, ao falar ou escrever sobre este capítulo? Um bom exercício para nós dois pode ser examinar como construímos o campo intertextual!

### REFERÊNCIAS

ARBEX, Márcia. *Intertextualidade e Intericonicidade*. Disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/napg/LIVROCOLOQSEM7.doc>>. 2000

BAZERMAN, Charles. Intertextuality: How Texts Rely on Other Texts. In: BAZERMAN, Charles; PRIOR, Paul (eds.). *What writing does and how it does it*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers: New Jersey, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.



DIONISIO, Angela, MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

KOCH, Ingedore. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

VAZ, Ana; MOZDZENSKI, Leonardo; SILVA, Maria da Conceição. 2004. *Da obra-prima ao pastiche: intertextualidade e intericonicidade nos "Quadrões", de Maurício de Sousa*. Programa de Pós-graduação em Letras, UFPE. (mimeo)







CAPÍTULO 8

## O trabalho com gêneros por meio de projetos

---

**Carmi Ferraz Santos**  
**Márcia Mendonça**  
**Marianne C. B. Cavalcante**

**A**s críticas direcionadas ao modelo de ensino-aprendizagem centrado no acúmulo de informações por um aprendiz passivo não são algo recente no ideário pedagógico. Também a ineficiência desse modelo em atender a um mundo cada vez mais complexo tem sido apontada já há bastante tempo por diferentes teóricos da educação.

Uma das primeiras propostas de um ensino baseado na ação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e não na mera instrução, remonta ao início do século XX com a “metodologia de projetos”, elaborada por Jonh Dewey e sistematizada por William Kilpatrick. Para Dewey, a educação deveria ser entendida como “um processo de reconstrução da experiência, dando-lhe um valor mais socializado por meio do aumento das capacidades individuais” (Ghiraldelli, 2000, p. 46). Isso aconteceria quando o ponto de partida do processo educativo passasse a ser a atividade e o esforço ativo diante de problemas, pois mais importante que a erudição seria a capacidade de usar os conhecimentos para resolver problemas.

Da idéia primeira de Dewey e Kilpatrick até os nossos dias, a proposta do trabalho escolar através de projetos assumiu diferentes



denominações (*métodos de projetos, projetos temáticos, projetos de trabalho*), sendo deixada de lado por alguns períodos para ressurgir em outros. Se considerarmos o trabalho com projetos apenas como uma metodologia, encararemos essas variações como meros modismos. Mas, se assumirmos que tal proposta de intervenção implica uma mudança no modo de se conceber a escola e seu ensino, encararemos tais variações como tentativas de responder às necessidades e especificidades requeridas no processo educativo em diferentes momentos históricos<sup>1</sup>.

Ao assumirmos, neste artigo, a defesa do trabalho com projetos, não o entendemos apenas como uma alternativa metodológica interessante e atrativa, mas como uma concepção de ensino que busca favorecer a construção da autonomia dos aprendizes, que lhes permita ser cidadãos responsáveis e conscientes de suas ações.

Mas em que medida a proposta didática que orienta o trabalho com projetos possibilita o “aumento das capacidades individuais”, como preconizou Dewey, favorecendo, assim, a emancipação dos sujeitos? Como isso ocorre, especificamente, com relação à ampliação das capacidades lingüísticas do indivíduo? Em que consistiria uma proposta de intervenção a partir do trabalho com projetos na área de língua portuguesa?

São perguntas como essas que tentaremos responder ao longo deste artigo. Para tal, iniciaremos discutindo o que seria o trabalho com projetos e sua relação com o trabalho com linguagem na perspectiva do letramento para, em seguida, analisarmos alguns exemplos de seqüências didáticas para o ensino de gêneros, organizadas a partir do trabalho com projetos.

## 1 Definindo e caracterizando o projeto didático

Segundo Dewey, a escola deveria estar relacionada à vida e aos problemas do cotidiano. Almejando seguir essa perspectiva, o trabalho com projetos proposto por ele tem como base a idéia de que a

---

<sup>1</sup> Cf. Hernández (1998).



apropriação do conhecimento pelos alunos deve ocorrer por meio de um processo ativo, no qual estes devem ser estimulados a compreender a realidade na qual estão inseridos, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos para intervirem nessa mesma realidade.

Mas o que seria um projeto didático? De acordo com o Referencial Curricular para Educação Infantil, projeto pode ser entendido como um “conjunto de atividades que trabalham com conhecimentos específicos, construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter” (*apud* BRANDÃO; *Selva*, no prelo). Para Leite (1996), o projeto se caracterizaria por ser um processo educativo desencadeado por uma questão, cuja busca pela solução favoreceria atitudes de análise, interpretação e confronto de pontos de vista.

Entendendo a noção de projetos tal como apresentada acima, Hernández (1998) defende que os projetos podem contribuir para desenvolver, nos alunos, a aquisição de capacidades relacionadas com:

- a autodireção, pois os estimula a assumirem sozinhos a tarefa de pesquisa;
- a inventividade, mediante a oportunidade de utilizar diferentes recursos e métodos, assim como explicações alternativas;
- a formulação e resolução de problemas, o diagnóstico de situações e desenvolvimento de estratégias de análise e avaliação;
- a integração, por trabalhar com diferentes idéias e fontes de informação; a tomada de decisões, pois o grupo (professor e alunos) é que decide o que e como deve ser estudado através do projeto e
- a comunicação interpessoal, pois há o predomínio da cooperação entre professor e aluno, e aluno e aluno, marcada pelo espaço destinado a diferentes opiniões e pontos de vista.

Além desses elementos, Hernández e Ventura (1998, *apud* BRANDÃO; *Selva*, *op. cit.*), argumentam que o trabalho com projetos pode favorecer ainda: a) a aproximação da escola com a identidade do aluno, auxiliando na construção de sua subjetividade; b) o rompimento com uma organização curricular que segue uma ordem rígida, pré-



estabelecida e fragmentada; c) o resgate do que ocorre fora da escola, possibilitando o diálogo com os saberes veiculados no meio social.

Mas em que se constitui um projeto? Que aspectos considerar no seu desenvolvimento?

O primeiro aspecto a ser levado em conta na constituição de um projeto é a escolha do tema. Em cada nível ou etapa da escolaridade, essa escolha vai assumir características diferentes. Sendo assim, o tema pode ser proposto pelos alunos ou pelo professor, sendo proveniente da curiosidade dos alunos, de um fato da atualidade, de um problema proposto por um aluno ou pelo professor, de um tópico do currículo oficial etc. De acordo com Simões (s.d.), o que caracteriza o trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dado a esse tema, no sentido de torná-lo uma questão de grupo. Segundo a autora, para ser interessante e significativo, o tema não precisa ser necessariamente proposto pelos alunos. O que se faz necessário é garantir que os temas “passem a ser de todos”, de modo integrado e integrador. Integrador, pois todos os participantes deverão estar envolvidos na elaboração, desenvolvimento e construção do resultado final. Integrado, por buscar a articulação entre diferentes áreas de conhecimento em torno do problema ou questão que se quer resolver. Isso não significa a obrigatoriedade de que todas as disciplinas sejam contempladas e integradas ao projeto.

Para Brandão e Selva (*op.cit.*), a pergunta a ser feita não é “que atividades de Matemática, Língua Portuguesa ou Ciências podem ser trabalhadas com as crianças?”, mas “que áreas de conhecimento podem contribuir para a realização do projeto?”. Assim, são os problemas a serem resolvidos que determinam que conteúdos serão estudados. Além disso, a prioridade não está na transmissão de conteúdos, mas no desenvolvimento de habilidades e competências no uso das informações adquiridas/elaboradas. A possibilidade de articular diferentes saberes que sejam pertinentes na busca pela resposta a questões ou problemas levantados é que leva a que os conhecimentos adquiridos se tornem significativos e válidos no cotidiano extra-escolar.

Por tal razão, o critério de escolha do tema e dos conteúdos a serem trabalhados não pode se basear apenas em tópicos que sejam



interessantes e dos quais os alunos gostem. Mas professor e aluno devem se perguntar a respeito da relevância do tema e ter claros os objetivos gerais a serem alcançados ao término do projeto. O professor, mais especificamente, precisa ter clareza quanto à justificativa para o desenvolvimento do projeto e dos objetivos gerais e específicos a serem alcançados mediante a realização das atividades propostas no projeto. Com respeito às possibilidades de temas a serem trabalhados, a organização didática por meio de projetos entende que qualquer assunto de qualquer área de conhecimento pode ser explorado.

Outro aspecto a ser considerado na elaboração de um projeto é a sua duração. Não existe uma orientação no sentido de determinar qual o tempo máximo ou mínimo de um projeto. É preciso que o professor tenha sensibilidade de perceber qual é o tempo necessário para que os objetivos do trabalho sejam alcançados. Deve ter o cuidado de que não seja muito curto a ponto de não garantir o aprofundamento das questões a serem estudadas, nem muito longo a ponto de se perder de vista os objetivos e o interesse pelo trabalho.

O planejamento e o registro escrito do que foi planejado também são aspectos muito importantes no desenvolvimento de um trabalho a partir de projetos. Conforme Brandão e Selva (*op.cit.*), ao se colocar no papel aquilo que foi planejado, novas idéias irão surgindo, ficando mais claro o que se quer realizar. Além disso, esse procedimento permite que professor e alunos possam, constantemente, avaliar o trabalho realizado e rediscutir as etapas a serem vivenciadas, permitindo a construção, pelo grupo, do sentimento de responsabilidade em relação ao andamento do projeto. O planejamento também permite pensar que recursos materiais serão necessários para a sua realização, de modo a providenciá-los antes de sua utilização, dando maior agilidade ao trabalho e envolvendo todos os participantes na consecução do projeto e não apenas o professor. Isso desde material de consumo (lápiz, papel, material reciclado etc) até fontes de informações (livros, revistas, enciclopédias etc).

Outro aspecto que gostaríamos ainda de destacar é que, durante a execução do projeto, outras atividades desvinculadas do tema também devem ser trabalhadas, assim como outros conteúdos não relacionados ao tema do projeto. É muito comum os professores acha-



rem que, durante a vivência do projeto, apenas as atividades e conteúdos ligados a ele devem fazer parte da rotina da sala de aula, deixando de lado outras atividades e conteúdos necessários para a aprendizagem dos alunos.

## 2 Projetos temáticos e letramento

A partir das teorias da atividade verbal, a compreensão da língua apenas como mero instrumento através do qual se reflete a realidade ou como mera ferramenta para a comunicação tem sido posta em xeque. Estudos pautados numa perspectiva enunciativa passam a conceber a linguagem verbal como forma de ação entre indivíduos, com fins determinados.

Associada a essa visão de língua, os estudos de base socio-construtivista têm levado, nos últimos 30 anos, a uma discussão acerca dos objetivos e das práticas de ensino de língua portuguesa no Brasil. A ênfase no ensino da norma padrão tem sido substituída pelo trabalho com as práticas de uso da linguagem – leitura/escuta de textos, a produção textual e a oralidade – cujo objetivo é a ampliação das competências discursivas do sujeito usuário da língua. Entendendo o domínio dos gêneros textuais como o próprio domínio da situação comunicativa, fazer dos gêneros objetos de ensino e aprendizagem seria “uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos” (KOCH; BENTES, 1999: 03). Nessa perspectiva, a escola assume o papel de

ampliar o letramento dos alunos, proporcionando-lhes condições para que se insiram, com autonomia, em eventos de letramento os mais diversos, que implicam gêneros textuais variados, numa perspectiva de formação cidadã (Mendonça, 2005).

Sendo assim, somente o trabalho a partir de práticas lingüísticas significativas, ou seja, o ensino da língua numa perspectiva do letramento, é que se pode garantir a construção de um cidadão capaz de atuar de forma mais autônoma na sociedade. Para tal, é preciso que as



práticas efetivas de leitura e escrita presentes na sociedade sejam inseridas no cotidiano escolar. Não cabe mais à escola atender apenas às demandas do letramento escolar, mas integrar ao seu trabalho práticas não-escolares de letramento.

Se recordarmos que o trabalho com projetos tem como um dos seus elementos propulsores a necessidade de se trazer para o cotidiano da sala de aula as questões vividas no contexto extra-escolar, perceberemos como essa alternativa de intervenção didática favorece o atendimento às demandas hoje colocadas para o ensino formal.

Com relação à leitura e à escrita, por exemplo, as situações enfrentadas no nosso dia-a-dia é que determinam que gêneros textuais iremos utilizar. Trazendo para a sala de aula situações nas quais o uso da leitura e da escrita se faça necessário como instrumento para resolução de questões problemáticas, essas práticas se configurarão como efetivas práticas sociais, significativas, e não meramente atividades escolares. Num projeto, teremos que ler um texto (num jornal, num livro, num site), por exemplo, para encontrarmos informações sobre algo que nos interessa. Ao elaborarmos e vivenciarmos o projeto, a produção de diferentes textos se colocará como necessidade de efetivação do mesmo. A lista de tarefas de cada um, um quadro com as etapas do projeto, os relatórios de atividades são exemplos de textos reais, atendendo a situações reais de uso. Portanto, o que vai determinar a escolha desse ou daquele gênero a ser trabalhado não será, necessariamente, aquele posto pelo currículo, e sim o mais apropriado para o desenvolvimento do projeto.

Mendonça (2005), discutindo de que modo a proposta de trabalho por projetos pode atender às demandas colocadas hoje para o ensino de língua numa perspectiva do letramento, destaca, dentre outros, os seguintes aspectos:

- a) a organização didática por projetos pode facilitar a integração dos eixos de ensino de língua - leitura, produção e análise lingüística – pois tem como foco a formação de competências, visando a um produto final;
- b) os projetos possibilitam propor, nas situações vivenciadas no projeto, oportunidades de contato com situações diversas de



interação, que implicam o conhecimento de diferentes gêneros, o que permitiria a inserção dos alunos em situações de letramento tanto escolares quanto não-escolares;

- c) os projetos temáticos em língua portuguesa constituem uma possível saída para a escola, pois, através da reflexão crítica sobre a realidade, ocorre a produção coletiva do conhecimento.

A seguir, apresentaremos, através da análise de alguns projetos de trabalho, como, de fato, esses outros aspectos acima destacados podem ser contemplados no cotidiano das salas de aula do ensino fundamental.

### Projeto receitas

A professora Ana Rita de Andrade, do 1º ano do 1º ciclo da escola Municipal João Pessoa Guerra, localizada na Várzea (Recife/PE), desenvolveu, junto aos seus alunos, um projeto a partir de receitas culinárias<sup>2</sup>. Esse projeto foi bem sucedido ao trabalhar com alunos de classe de alfabetização, pois lhes possibilitou vivenciar práticas de letramento relevantes a partir do gênero receita. Vejamos como a professora procedeu.

Como estava se aproximando o fim do ano, época em que se fala das comemorações realizadas e, portanto, das comidas típicas desse período, a professora fez, com os alunos, um levantamento de quais comidas eles mais gostavam que as mães fizessem. A partir disso, ela os estimulou a pesquisar em casa como se fazia a comida de que eles mais gostavam. Após a pesquisa, os alunos trouxeram para a sala as receitas que foram registradas por escrito por algum adulto da família. A professora fez, então, os seguintes questionamentos: *Como foi que a mãe disse? Tinha um livro de receitas? Para que serve esse livro?* A que os alunos respondem: *Ela (a mãe) guarda pra saber fazer. Precisa escrever.* Essas últimas respostas foram reforçadas pela seguinte afirmação

<sup>2</sup> Professora participante do curso de extensão “Diversidade textual: os gêneros na sala de aula”, realizado pelo CEEL (UFPE) em 2005.



da professora: *Essa é uma das razões pra ter o caderno de receitas.* Depois desse momento inicial, a professora escolhe algumas receitas para ler. Após a leitura, lança novas questões para a turma: *Para que serve a receita? Por que cada receita tem um título? Por que as pessoas escrevem receitas? Que informações tem na receita? Todas as receitas têm essas informações? Por quê? Por que algumas receitas trazem as etapas em ordem: primeiro, depois...? Por que é necessário seguir esta ordem (etapas)?* Logo depois da discussão, a professora fez uma lista com os nomes das receitas que os alunos trouxeram.

Num outro dia, a professora retoma com os alunos quais foram as receitas pesquisadas, lê com os alunos a lista e escolhe uma para escrever num cartaz. A receita é, então, lida pela professora e, a partir dessa leitura, ela inicia um trabalho de análise lingüística do texto. Nessa análise, a professora destaca elementos como o modo do verbo (imperativo) na receita e realiza um trabalho de análise fonológica de algumas palavras, observando número de sílabas, número de letras, palavras que começavam ou terminavam com a mesma sílaba etc. Em seguida, perguntou como se escrevia a palavra “bolo”, anotou no quadro e perguntou que outras palavras começavam com BO. Os alunos disseram algumas palavras; a docente foi anotando no quadro, depois colocou as palavras em letra cursiva e leu com as crianças.

Em outra aula, a professora chamou a atenção das crianças para alguns cartazes com receitas que estavam afixados na sala de aula, e discutiu com os alunos algumas características pertencentes ao gênero receita culinária. A docente recorreu à lista com as receitas trazidas e começou a pedir aos alunos que localizassem ali algumas palavras. Em seguida, a professora solicitou que alguns alunos lessem trechos das receitas e, à medida que as receitas eram lidas, os alunos identificavam palavras já conhecidas, assim como a partir delas lembravam de outras que, por exemplo, começavam ou terminavam com a mesma sílaba. Depois a docente entregou uma cartela para cada criança, pediu que escolhessem e escrevessem o título de uma receita. Os alunos anotaram os nomes nas cartelas e, logo depois, a professora pegou as letras do alfabeto, entregou grãos de feijão para as crianças e foi iniciado



um jogo de bingo. À medida que o jogo acontecia, a professora fazia toda uma reflexão com as palavras que eram completadas.

A escolha do gênero a ser trabalhado pela turma de Ana Rita não aconteceu de modo aleatório. A professora partiu de uma data especial para introduzir um gênero textual que não é apenas conhecido pelas crianças, mas que é bastante utilizado em ocasiões como as festas de fim de ano. Nesses momentos, as pessoas procuram elaborar pratos diferentes daqueles feitos no dia-a-dia e, normalmente, trocam receitas entre si. Ao pensar em textos a serem lidos pelos seus alunos Ana Rita procura fazer uso de textos significativos para os alunos, já que não foi escolhida qualquer receita, mas aquelas relativas às comidas preferidas por eles. E todo trabalho de análise do gênero em sala de aula surgiu como resultado da leitura (ora pelo professor, ora pelos alunos) das receitas trazidas pelas crianças.

Nessa análise, a preocupação da professora não esteve voltada para as informações textuais presentes nas receitas trazidas pelas crianças (quais os ingredientes que tem nesta ou naquela receita) embora também tenha destacado esses aspectos, mas pela constituição lingüístico-discursiva do gênero e o cumprimento de sua função social. As questões levantadas pela docente diziam respeito às peculiaridades do gênero e à relação dessas características com o porquê e o para quê de se escrever/ler uma receita. Na verdade, ela tentou trabalhar com seus alunos de modo que eles compreendam que a estrutura textual do gênero precisa ser respeitada não porque é simplesmente uma regra estabelecida, um modelo a ser seguido, mas porque se não for seguida, o gênero deixa de cumprir sua função, deixa de servir para aquilo que foi criado na história da humanidade. Da mesma forma, ao fazer a análise do modo verbal presente nesse gênero, ela não o fez apenas como um ponto da gramática a ser trabalhado e que foi escolhido do texto lido. Ela, de fato, realiza um trabalho não de análise gramatical, mas de análise lingüística<sup>3</sup>, à medida que estabelece as razões de se ter o verbo nesse ou naquele modo

<sup>3</sup> Uma discussão mais aprofundada desse aspecto é tratada no capítulo 5 deste livro.



num determinado gênero. No caso da receita, o uso do verbo no imperativo deve-se a uma característica do gênero – sua função instrucional – pois, ao seguir uma receita, não se tem a opção de fazer desse ou daquele modo, utilizar esta ou aquela quantidade de ingrediente. Pode-se até tentar fazer diferente, mas, com certeza, não se está fazendo aquela receita, e sim, criando outra a partir dela.

É interessante que a professora faz esse tipo de análise com crianças que ainda estão se apropriando do sistema de escrita alfabética (SEA). Ana Rita tem consciência que o fato de as crianças estarem nesse estágio de aprendizagem da língua escrita não as impede de refletirem sobre o funcionamento da língua, pelo contrário, ela tem clareza que, junto ao processo de alfabetização propriamente dito, faz-se necessário um trabalho que objetive a ampliação das práticas de letramento de seus alunos. Por isso, a professora explora a apropriação do SEA ao mesmo tempo em que realiza a abordagem dos gêneros. Há espaço para o trabalho no nível do texto e no nível da palavra. Vemos, portanto, um exemplo de trabalho que congrega a leitura e a exploração à alfabetização, de modo que um não constitui pretexto para o trabalho com o outro. Trata-se, na verdade, de processos diferentes, complementares e simultâneos de apropriação e domínio da língua escrita.

### 3 Projeto Galeria: “Propaganda: a alma do negócio!”

Com o intuito de trazer para a sala de aula o mundo letrado no qual estamos inseridos, permitindo, assim, o acesso pelos seus alunos à diversidade textual presente em nossa sociedade, a professora Jane Cleide da Silva, da 4ª série da Escola Municipal João Pessoa Guerra, localizada em Moreno (PE), desenvolveu, junto a seus alunos, um projeto intitulado: “Propaganda: a alma do negócio!”<sup>4</sup>

A professora Jane Cleide propôs a seus alunos que, em dupla, escolhessem um tipo de comércio (farmácia, loja de bijuteria,

<sup>4</sup> Professora participante do curso de extensão “Diversidade textual: os gêneros na sala de aula”, realizado pelo CEEL (UFPE) em 2005.



loja de bicicleta, sapataria, supermercado, lanchonete) que existisse no bairro. Escolhido o tipo de comércio, a dupla deveria ir a alguns estabelecimentos e pesquisar que gêneros textuais eram mais presentes nesses estabelecimentos. Após realizarem a pesquisa, os alunos foram incentivados a criarem uma galeria simulada com várias lojas.

Com o resultado da pesquisa em mãos, os alunos, em classe, produziram diferentes materiais escritos, referentes a cada tipo de comércio escolhido. Foram, então, produzidos pelos alunos: 1) lista e/ou catálogo de produtos com os preços, 2) cartazes para divulgar a galeria, 3) panfletos para serem entregues aos clientes, 4) cartazes de algumas marcas comerciais já existentes para decoração das lojas, 5) cartazes com o nome das lojas, 6) crachás com a identificação do funcionário, 7) rótulos de produtos, 8) etiquetas com nome e preço das mercadorias etc. Além desses gêneros, as duplas foram desafiadas a produzirem *slogans*, *jingles* e comerciais (que seriam exibidos pelos alunos numa TV confeccionada por eles com sucata) para atrair os clientes às compras, assim como simularem, com outros alunos, a venda dos produtos nas lojas escolhidas por cada dupla. Os alunos produziram *slogans* e *jingles* parodiando outros já conhecidos por eles.

Após a preparação de todo material necessário, marcou-se um dia para que os alunos fizessem a dramatização para outros alunos da escola. No dia marcado, foi organizada, pelos alunos, a galeria de lojas no pátio da escola, que contava com uma boa variedade: farmácia, loja de bijuteria, loja de peças de bicicleta, livraria, sapataria, supermercado e lanchonete.

Organizado o ambiente, foi iniciada a feira simulada. Os alunos, então, ofereceram seus produtos usando diversas estratégias persuasivas: anunciando promoções, parcelando o pagamento das compras, comparando preços, mostrando a qualidade dos produtos e as vantagens de adquiri-los, etc. Enfim, agiram como vendedores convincentes, que não podiam deixar o cliente sair da loja sem levar a mercadoria.

Logo depois da apresentação, os alunos retornaram à sala de aula, onde foi realizada uma avaliação oral da atividade vivenciada pelos alunos. Eles foram comentando a respeito da própria apresentação e da apresentação dos colegas, dizendo o que tinha sido bom, e o que tinha faltado, quais as duplas que



tinham se saído melhor, etc. Eles foram bastante críticos, pois souberam reconhecer onde falharam e onde desempenharam melhor o papel que lhes estava destinado. Dando continuidade à avaliação, a professora pediu que eles a fizessem através da escrita.

Nesse projeto, percebe-se uma multiplicidade de situações em que os alunos foram levados a ler, escrever, produzir textos orais, nos mais diversos gêneros, iniciadas desde o planejamento das etapas do projeto, até o final. Os alunos, ao montarem suas “lojas”, tiveram de elaborar diversos gêneros: as placas de identificação da loja, os panfletos a serem distribuídos aos clientes, os *jingles* parodiados, que seriam veiculados em programas (simulados) de TV ou de rádio, os diálogos entre vendedor e cliente na loja etc.

Para que a produção de todos esses gêneros fosse realizada de forma similar às ocorrências extra-escolares, os alunos coletaram exemplares desses gêneros, analisaram, junto com a professora, a sua função social (para que servem, onde circulam, etc.), a sua organização lingüística e produziram os próprios textos com base nesses conhecimentos construídos ao longo do projeto. Portanto, integraram-se, nesse processo, os eixos de leitura, análise lingüística e produção de textos (orais e escritos), com o intuito de atingir a meta final, a de realizar a venda (simulada) dos produtos aos demais alunos.

O caso dos *jingles* ilustra como a prática de análise lingüística revestiu-se de significação nesse projeto. A fim de parodiá-los, os alunos tiveram de refletir sobre como os *jingles* se organizavam - rimas, ritmo, estratégias persuasivas, etc. - tudo isso sem perder de vista o objetivo maior desse gênero: divulgar a marca e convencer potenciais clientes a consumirem os produtos e serviços oferecidos pelas lojas. A paródia, nesse caso, funcionou como um excelente recurso para o trabalho com a produção do gênero *jingle*, já que os alunos poderiam ter dificuldades de criar melodia e letra, mas conseguiram parodiar as letras, adaptando-as às lojas correspondentes.

Com relação à atividade final vivenciada pelos alunos, à medida que a professora os levou a fazer uma análise do próprio desempenho através da oralidade e, logo depois, apresentá-la por escrito,



proporcionou-lhes pensar sobre as especificidades de elaboração da linguagem em razão do uso de diferentes modalidades (oral e escrita) para atender ao mesmo propósito, nesse caso, a avaliação de desempenho do grupo.

Além das atividades voltadas para a construção das habilidades e competências no uso da língua, a professora Jane Cleide integrou ao trabalho conhecimentos da área de Matemática, uma vez que os alunos deveriam também estabelecer o valor dos produtos, dos descontos promocionais e do troco ao dramatizarem as situações de compra e venda nas lojas da galeria. Tais situações criaram espaço para a utilização de diversas operações, o que possibilitou a reflexão sobre diferentes conceitos matemáticos.

#### 4 Projeto Publicidade

Um projeto didático sobre anúncio publicitário foi realizado pela professora Cristiane Abreu da Escola Municipal Luiz Rodolfo de Araújo Lima, localizada no Recife (PE), numa turma noturna de 5ª série, composta por alunos adultos<sup>5</sup>. A professora teve como um de seus objetivos despertar nos alunos a percepção dos diferentes elementos que contribuem para a construção de um anúncio. Para tanto, os alunos foram levados a analisar diferentes anúncios e estimulados a produzir outros, para serem divulgados na escola. Vejamos a seguir como Cristiane organizou seu projeto de trabalho.

Procurando despertar nos alunos o interesse pelo tema, Cristiane leu a crônica de Luís Fernando Veríssimo *O estranho procedimento de Dona Dolores*. Essa crônica mostra a dona de casa Dolores que, de uma hora para outra, começa a falar usando *slogans* e fazendo propaganda dos produtos encontrados nos cômodos de sua casa. Isso desperta a preocupação de sua família, que suspeita que ela esteja louca. Após a leitura, os alunos foram levados a perceber o forte apelo

<sup>5</sup> Professora participante do curso de extensão “Diversidade textual: os gêneros na sala de aula”, realizado pelo CEEL (UFPE) em 2005.



publicitário da personagem principal. Eles identificaram, ainda, os produtos anunciados e os *slogans*.

Numa outra aula, cada aluno procurou três anúncios publicitários em jornais e revistas. Após a seleção, os alunos analisaram os textos a partir das seguintes questões: *Qual o produto anunciado? Para que serve aquele anúncio? A que perfil de público ele se destina? Qual o suporte em que ele foi veiculado? Que informações oferece ao público interessado no produto?* Após esse primeiro momento de trabalho individual, os alunos socializaram a análise: cada um falou sobre o anúncio pesquisado, respondendo às questões citadas.

Num momento posterior, Cristiane levou, para ser analisado na sala de aula, o anúncio de uma marca de papel (*Report Multiuso. O papel que serve para tudo*). Os alunos analisavam o anúncio à medida que respondiam às mesmas perguntas do início da aula, além de outras voltadas especificamente para o exemplo escolhido: *A que outro produto o anúncio faz alusão? Como você chegou a esta conclusão? Qual é a relação da parte verbal com a não-verbal? “Report Multiuso. O papel que serve para tudo”, que parte do anúncio justifica esse slogan? Na parte verbal principal do anúncio, não está escrito que tem mil e uma utilidades. Mesmo assim, você consegue identificar quem é? Por quê? Qual é o verdadeiro valor da expressão “mil e uma utilidades”: determinar quantidade ou mostrar exagero?*

Depois desses momentos de análise, os alunos, divididos em pequenos grupos, produziram seus próprios anúncios. Para tanto, foram sorteados três “produtos” que seriam veiculados por eles: a biblioteca da escola; o livro (a leitura); a higiene nas salas, cada um destinado a um público diferente.

Após a produção dos anúncios pelos alunos, houve uma exposição em sala para que eles avaliassem a produção de cada um. Depois os anúncios produzidos foram afixados num mural e também distribuídos aos demais alunos do colégio.

A preocupação da professora Cristiane estava em proporcionar a seus alunos o contato com a diversidade textual a que eles estão expostos no cotidiano. Dentre os gêneros com os quais entramos em contato no nosso dia-a-dia, os gêneros do domínio da publicidade



são, sem dúvida, dos mais comuns. Embora não sejam gêneros textuais que costumamos produzir, certamente, são dos mais lidos e presentes em diferentes mídias. Daí a necessidade de se trabalhar essa modalidade de gêneros na escola, o que é feito com bastante propriedade por Cristiane.

Ao organizar as seqüências didáticas através das quais iria vivenciar o projeto, a professora teve o cuidado de favorecer e sistematizar uma análise bem específica do material textual que seria objeto de reflexão dos alunos. Para isso, ela leva seus alunos a observarem elementos fundamentais no funcionamento de um gênero (constituição, informações veiculadas, público-alvo, função social), destacando como tais elementos aparecem na construção de um anúncio de modo a garantir o cumprimento dos seus objetivos sociocomunicativos. É isso, basicamente, o que Cristiane proporciona a seus alunos quando solicita que eles analisem três anúncios diferentes. A situação na qual cada aluno apresentou o resultado de suas análises individuais para os demais constituiu um momento para que a reflexão acerca da relação entre a composição lingüística e a função social do gênero pudesse ser estabelecida por eles.

Numa etapa posterior do projeto, a professora amplia o espectro de análise a ser realizada com a turma, objetivando não apenas a reflexão sobre o gênero de modo mais geral. Ela propõe, a partir da leitura do texto de um anúncio, uma imersão no próprio texto, realizando um trabalho de leitura e compreensão. Para tal, a professora conduz os alunos a se valerem de estratégias que os auxiliem a serem sensíveis aos diferentes modos de enunciação (verbais, icônicos) presentes no texto e que são fundamentais para a recuperação dos sentidos pretendidos pelo autor. No caso do gênero anúncio, essa mistura de semioses (elementos lingüísticos, imagens, organização gráfica) cumpre um importante papel na constituição do próprio gênero. Muitas vezes, deixamos de entender um anúncio, não pelo que ele nos diz, mas por não conseguirmos estabelecer os elos entre os diferentes elementos semióticos nele presentes. Cristiane chama, portanto, a atenção de seus alunos para que considerem tais elementos na compreensão do texto que estão analisando em sala. Com relação às pistas textuais, ao analisar a expressão *mil e uma utilidades*, há



o cuidado de observar aspectos da intertextualidade presente no texto, ou seja, no qual a alusão implícita a outro produto<sup>6</sup> traz força aos argumentos para mostrar a qualidade do produto anunciado. Além disso, há uma preocupação da docente em realizar uma análise, tendo como eixo o uso desta ou daquela expressão como um elemento que favorece a construção do efeito de sentido pretendido e de que modo isso contribui para que a função social do gênero se cumpra.

Observamos, portanto, através do projeto vivenciado com a turma da professora Cristiane, de que modo o trabalho com gêneros na escola pode ser realizado para garantir que aspectos como o conteúdo, a função social e as características lingüísticas e discursivas podem ser contemplados sem que isso se torne enfadonho e sem sentido para os alunos. Pelo contrário, Cristiane não apenas proporcionou que seus alunos refletissem como leitores de gêneros do universo da publicidade, como os fez refletir como sujeitos produtores, através de uma situação real e funcional de uso do gênero que ela se propôs a estudar com seus alunos.



## 5 Concluindo



Temos sido desafiados dia a dia pelas novas demandas lançadas sobre a escola. Uma dessas demandas diz respeito, como tratamos anteriormente, ao favorecimento da construção da autonomia dos aprendizes de forma que possam ser cidadãos responsáveis e conscientes de suas ações. Isso nos coloca a necessidade de se pensar alternativas de intervenção, que dêem conta do atendimento a essa e a outras demandas.

Os relatos de projetos aqui analisados refletem a preocupação de muitos professores em atender a essas demandas a partir do ensino de língua portuguesa. As seqüências didáticas aqui descritas tinham como um dos seus objetivos permitir aos alunos o acesso a práticas de letramento que vão além daquelas de caráter eminentemente escolar.

---

<sup>6</sup> “*Bombril tem mil e uma utilidades*”.





Tal acesso passa, necessariamente, pelo trabalho efetivo com os gêneros textuais na escola, onde devem ser lidos, analisados e produzidos, a despeito do processo de escolarização<sup>7</sup> a que são submetidos. O cuidado em propor uma organização didática que garanta a integração dos diferentes eixos de ensino de língua (leitura, produção e análise lingüística) e o envolvimento dos alunos em situações comunicativas reais cria, portanto, um espaço favorável para a construção de competências necessárias à ampliação das capacidades lingüísticas do indivíduo.

### REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina P.; SELVA, Ana Vieira. *Trabalhando com projetos didáticos* (no prelo).

GHIRALDELLI Júnior, Paulo. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KOCH, Ingedore V.; BENTES, Anna Christina. *Os gêneros do discurso e a produção textual na escola*. 1999 (*mimeo*).

LEITE, Lúcia Helena A. *Pedagogia de projetos: a intervenção no presente*. *Presença Pedagógica*, vol. 2, no. 08, 1996.

MENDONÇA, Márcia. Projetos temáticos: integrando leitura, produção de texto e análise lingüística na formação para a cidadania. *Construir notícias*, Recife, ano 4, nº 21, p. 49-53, março/abril 2005.

SIMÕES, Jaqueline D. *Pedagogia de Projetos*: artigo científico. [S. d.] Disponível em <<http://www.infoutil.org/4pilares/text-cont/simoes-pedagogia.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2006.

---

<sup>7</sup> Para uma discussão detalhada a respeito, ver o capítulo 1 deste livro.



## SOBRE OS AUTORES

### **Angela Paiva Dionisio**

Doutora em Linguística, professora do Departamento de Letras da UFPE e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. Atualmente, coordenadora desse mesmo programa. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL-UFPE).

angela\_dionisio@uol.com.br

### **Beth Marcuschi**



Doutora em Linguística, professora do Departamento de Letras e pesquisadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE. Coordena o Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional da UFPE e também integra a equipe de avaliação de livros didáticos de Língua Portuguesa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL-UFPE).

beth.marcuschi@uol.com.br



### **Carmi Ferraz Santos**

Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL-UFPE).

carmif@uol.com.br

### **Clecio Bunzen**

Formado em Letras na Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Linguística Aplicada pelo IEL-Unicamp e doutorando na mesma área.

cleciobunzen@yahoo.com.br



### **Cristina Teixeira Vieira de Melo**

Doutora em Lingüística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Professora do Departamento de Comunicação e da Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco. Tem publicado nas áreas de Comunicação, Análise do Discurso, Lingüística de Texto e Ensino de Língua Portuguesa. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL-UFPE)

cristinademelo@terra.com.br

### **Márcia Mendonça**

Mestre em Lingüística e doutoranda na mesma área. Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL-UFPE).

marcia@nlink.com.br



### **Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**

Doutora em Lingüística, professora do Departamento do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora do CNPq/FAPESQ. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL-UFPE).

mariannecavalcante@uol.com.br

