

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**OS GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE  
LÍNGUA PORTUGUESA: EM BUSCA DO SEGREDO  
DA ESFINGE**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Raquel da Silva Goularte**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2012**

# **OS GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: EM BUSCA DO SEGREDO DA ESFINGE**

**por**

**Raquel da Silva Goularte**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**.

**Orientadora: Profa.Dr. Marcia Cristina Corrêa**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2012**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Artes e Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação  
de Mestrado

**OS GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: EM BUSCA DO SEGREDO DA ESFINGE**

elaborada por  
**Raquel da Silva Goularte**

como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Letras**

COMISSÃO EXAMINADORA:

  
**Marcia Cristina Corrêa, Dr.**  
(Presidente / Orientadora)

  
**Adriane Terezinha Sartori, Dr. (UFMG)**

  
**Marcos Gustavo Richter, Dr. (UFSM)**

Santa Maria, 29 de fevereiro de 2012.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus**, por guiar meus caminhos, para que eu pudesse chegar até aqui.

Às minhas **famílias de Dom Pedrito e de Santa Maria**, pela compreensão, carinho e apoio nesta jornada.

A **Élton**, meu amor, meu amigo, meu companheiro de todos os momentos.

À amiga **Tatiana**, pela cumplicidade, sinceridade e apoio em todas as etapas.

À **professora Marcia**, pela orientação, confiança e oportunidade de realizar este trabalho.

À **professora Maria Tereza** e ao **professor Marcos** pelos momentos de reflexão e aprendizado.

**Aos colegas e amigos:** Guilherme, Ronei, Nilvania, Fernando, Maria Edi, Nina Rosa, Cristiano, Thiago, Maísa, Michele, Josiane, Deize, Adriana F., Adriana B., Joceli - e todos os outros que não mencionei, mas que, em algum momento fizeram parte da minha história - pelo companheirismo e amizade.

**Às amigas:** Adriana, Mithielle, Elizandra, Suzana e irmã Zeli, por me ajudarem com seu saber em momentos difíceis.

**Às escolas e às professoras:** Escola Livia Menna Barreto, professoras: Flávia Dutra (em memória), Lorena, Greice e Maria Emília; Escola Vicente Farenzena, Escola Santa Helena, Escola Júlio do Canto, e todas as escolas (também professores e funcionários) com as quais entrei em contato por telefone, por me ajudarem, cedendo seu tempo e seus livros, tornando esta pesquisa possível.

**Aos funcionários** da universidade e do Programa de Pós-Graduação em Letras: Renato, Mário, Irene e Jandir, pela amizade, carinho, profissionalismo e disponibilidade.

**Aos professores que aceitaram fazer parte desta banca:** professor Marcos e professora Adriane.

À **Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**, ao **Programa de Pós-Graduação em Letras** e à **Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, pela oportunidade de estudo e pela concessão de bolsa.

**E a todas aquelas pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.**

*O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele  
passa a existir.*

(VYGOTSKY, 1987/ 1991)

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria

### **OS GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: EM BUSCA DO SEGREDO DA ESFINGE**

AUTORA: RAQUEL DA SILVA GOULARTE  
ORIENTADORA: PROFA.DR. MARCIA CRISTINA CORRÊA  
Santa Maria, 29 de fevereiro de 2012.

Este trabalho apresenta a análise do conceito de gêneros em livros didáticos de língua portuguesa. O corpus desta pesquisa são três Livros Didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental que estão sendo utilizados na rede pública de Santa Maria. Por meio dessa investigação, buscou-se apurar: como o conceito de gênero é abordado no manual do professor dos livros didáticos de língua portuguesa; como esse conceito é apresentado ao professor, ainda, que embasamento teórico fundamenta as propostas de leitura e de produção textual. Além disso, buscou-se analisar se há coerência entre o conteúdo do manual e as propostas do livro. A contribuição deste estudo consistiu em oferecer aos professores meios de apropriar-se desse conceito, de situar-se no conteúdo apresentado pelos materiais didáticos, dialogar com eles e ter subsídios para escolher, orientar e elaborar as suas próprias metodologias. Por isso, o trabalho está dividido em três capítulos. O capítulo 1 trata dos gêneros no contexto de ensino, reconstituindo alguns dados da história do ensino de língua portuguesa, ao longo do século XX, e como o Livro didático acompanha essa trajetória. Também apresenta a noção de gêneros segundo Bakhtin (1992), em seguida, aborda a noção de gêneros nos documentos oficiais, assim como explora os conceitos de gêneros recorrentes nos livros didáticos atuais. O capítulo 2 apresenta a pesquisa e os aspectos metodológicos, enquanto o capítulo 3 encerra com a discussão e a contribuição desta análise.

**Palavras-chave:** Gêneros, livro didático, formação docente.

## **ABSTRACT**

Master's Degree Thesis  
Letters Graduate Program  
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

### **THE TEXTUAL GENRES OF PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS: SEEKING THE SECRET OF THE SPHINX**

AUTHOR: RAQUEL DA SILVA GOULARTE  
ADVISOR: PROFA. DR. MARCIA CRISTINA CORRÊA  
Santa Maria, February 29, 2012.

This work shows a genre concept analysis on Portuguese language textbooks. The corpus of this research are three textbooks of the 6<sup>o</sup> year from Basic School that are being used by the public schools in Santa Maria. Through this investigation, it was sought to find out: how the genre concept is approached on the teacher's guide in Portuguese language textbooks; how this concept is presented to the teacher, also, which theoretical framework supports reading and textual production. Furthermore, it was sought to analyze if there is coherence between the content of the guide and the proposals of the book. The contribution of this study consisted on offering tools for the teachers to use this concept, to locate themselves in the content presented by textbooks, to dialogue between them, plus, to have the means to choose, conduct and elaborate their own methodologies. Therefore, this work is divided in three chapters. Chapter 1 deals with genre in the teaching context, reconstructing some historical data about Portuguese language teaching, through the 20<sup>th</sup> century, and how textbooks follow this path. Also presents the notion of genres according to Bakhtin (1992), then, it approaches the notion of genres on official documents, as well as explores the recurrent concepts of genre on current textbooks. Chapter 2 presents the research and its methodological aspects, while chapter 3 closes with the discussion and the contribution of this analysis.

**Keywords:** Genre, textbook, teacher training.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização do Manual do Professor	79
Quadro 2 – Organização do Livro do aluno	79
Quadro 3 – O ensino de língua portuguesa	84
Quadro 4 – Avaliação	85
Quadro 5 – Projetos	86
Quadro 6 – Exemplo de atividade do projeto MP3	90
Quadro 7 – O que são gêneros?	92 e 93
Quadro 8 – Onde o conceito é apresentado?	93
Quadro 9 – Como a teoria é colocada?	94
Quadro 10 – O conceito de gêneros e as atividades do livro	106 e 107
Quadro 11 – Os gêneros e as atividades de leitura	107
Quadro 12 – Os gêneros e as atividades de produção	108



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1. <i>Objetivos da pesquisa.....</i>	18
2. <i>Organização da Dissertação.....</i>	19
<b>CAPÍTULO 1: OS GÊNEROS E O ENSINO.....</b>	<b>21</b>
1. <i>A ciência Linguística e o ensino de língua portuguesa.....</i>	21
2. <i>A noção de gênero para Bakhtin.....</i>	26
2.1. <i>A estrutura composicional.....</i>	27
2.2. <i>O Conteúdo temático.....</i>	29
2.3. <i>O estilo.....</i>	30
3. <i>A noção de gênero nos documentos oficiais.....</i>	33
4. <i>As acepções de gênero em livros didáticos atuais.....</i>	36
4.1. <i>A Escola de Sidney: concepção sociosemiótica da linguagem.....</i>	36
4.2. <i>A Escola norte-americana: perspectiva sociorretórica da linguagem.....</i>	39
4.3. <i>A Escola de Genebra: perspectiva sociodiscursiva da linguagem.....</i>	42
4.4. <i>Outros estudos sobre gêneros.....</i>	47
<b>CAPÍTULO 2: A PESQUISA.....</b>	<b>52</b>
1. <i>A seleção do corpus.....</i>	53
2. <i>A contextualização.....</i>	55
2.1. <i>O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....</i>	55
2.2. <i>O PNLD/2011.....</i>	57
2.3. <i>Sobre as coleções aprovadas em 2011.....</i>	60
3. <i>Os procedimentos de análise.....</i>	63
3.1. <i>Os fundamentos teóricos.....</i>	63
3.1.1. <i>A contribuição de Vygotsky.....</i>	63
3.1.2. <i>A contribuição de Bakhtin.....</i>	65
3.2. <i>Os aspectos metodológicos da análise.....</i>	68
<b>CAPÍTULO 3: SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>70</b>
<b>CATEGORIA 1 - Visão geral.....</b>	<b>71</b>
1.1 - <i>A organização do MP e a proposta da obra.....</i>	71
a) <i>MP 1: Português: Linguagens, 6º ano.....</i>	71
b) <i>MP2: Para viver juntos: português, 6º ano, ensino fundamental.....</i>	74
c) <i>MP3: Tudo é linguagem: língua portuguesa, 6º ano.....</i>	76
1.2 - <i>Os gêneros nos projetos.....</i>	86

<b>CATEGORIA 2 - O conceito de gênero nos manuais.....</b>	<b>92</b>
2.1 - As noções de gêneros presentes nos manuais.....	95
<b>CATEGORIA 3 - O trabalho com os gêneros: algumas considerações sobre o MP e o LD....</b>	<b>105</b>
3.1 - Os gêneros nas atividades de leitura e de produção textual.....	105
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>124</b>
ANEXO A - Capa, sumários e conceito de gêneros do livro: "Português: Linguagens" (MP1).....	125
ANEXO B - Capa, sumários e conceito de gêneros do livro: "Para viver juntos" (MP2).....	136
ANEXO C - Quadro de habilidades do SAEB.....	143
ANEXO D - Capa e sumários do livro: "Tudo é linguagem" (MP3).....	146
ANEXO E - Quadro de agrupamento de gêneros e esquema das sequências didáticas da Escola de Genebra .....	151

## INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa sempre inspirou a minha formação e o desenvolvimento de pesquisa. No entanto, o descaso dos alunos com essa disciplina e com esse saber começou a me incomodar. Foi durante o estágio nos ensinos fundamental e médio que me deparei com a difícil tarefa de pensar o ensino de língua.

O meu intuito era entender a dificuldade dos alunos e também dos educadores em trabalhar com a língua portuguesa. Era, de alguma forma, desmistificar a visão de que a aula de português era a aula de gramática. Era demonstrar o quanto essa disciplina pode ser ampla e fascinante. Era, ainda, compartilhar um pouco de paixão pelos estudos da linguagem.

Com isso, empenhei-me em reforçar a desfragmentação do trabalho com a linguagem, tradicionalmente dividido nos estudos de português, redação e literatura. Para tanto, busquei apoio nos livros didáticos e nas publicações atuais referentes aos gêneros. Encontrei diferentes posicionamentos, variadas formas de transposição, confusão entre os conceitos de gênero e de tipologia textual e propostas mascaradas de gramática. Desde então, passei a me perguntar *em que medida o conceito de gênero que é apresentado no manual do professor dos livros didáticos está em consonância com as atividades propostas pelos livros?*

Procurando uma resposta, decidi estudar esse conceito e parti dos estudos literários. Isto porque o conceito de gênero, tal como é referido hoje nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino e também em muitos livros didáticos não surgiu de repente. Ele é fruto de inúmeras influências e modificações que remontam a Antiguidade Clássica. Seu estudo começa numa perspectiva literária e, hoje, sob a ótica da Linguística, é vinculado às ações humanas.

O estudo dos gêneros já tem cerca de vinte e cinco séculos no Ocidente, corrobora Marcuschi (2008). Quem apresentou os primeiros indícios a respeito desse tema foi Platão (428 a.C. - 347 a.C.), no livro III da obra “A República” (394 a.C.). Nesse texto, para efetuar a classificação, o filósofo destaca principalmente o conteúdo (a temática) da obra literária, tomando por base de seu modelo a *diégesis* (a narrativa). O autor considerava que as representações literárias constituíam-se de

uma narração de coisas passadas, presentes ou futuras que partiam de fabulistas e de poetas. Ele admitia a seguinte organização das práticas literárias: a) narração simples; b) narração imitativa; e c) narração mista.

A narração simples envolve a voz do próprio poeta sem qualquer imitação (“lírico”), a exemplo do ditirambo<sup>1</sup>. Enquanto a narração imitativa omite a voz do poeta e é composta apenas por diálogos (“dramático”), de que são exemplos a tragédia e a comédia. Por fim, a narração mista engloba os dois sistemas, é o que acontece com a epopeia e outros gêneros da poesia (“épico”). Dessa tripartição, segundo Costa (2008), surgiriam, posteriormente, os gêneros lírico, dramático e épico, respectivamente. Conforme a autora, calcula-se que essa classificação foi apresentada somente no século XIX, a partir do Romantismo.

Assim, o primeiro a demonstrar interesse pelos gêneros literários foi Platão. Em seguida, quem lançou as bases fundamentais para a classificação dos gêneros foi o seu discípulo Aristóteles (384 a.C. -322 a.C.), na obra *Poética*, na qual aprimora os ensinamentos do mestre e atribui uma dimensão maior a tal classificação. Para Aristóteles, diferentemente de Platão, a *mimesis* (imitação) é que está no centro do modelo.

Na *Poética*, Aristóteles atribui uma distinção entre os *modos literários* (a imitação narrativa que produz o literário) e as *formas de representação textual* (que resultam do processo mimético artístico - os diferentes gêneros). Na primeira parte dessa obra, o filósofo propõe o estudo da produção poética e de suas espécies (ou gêneros) referidas como: epopeia, tragédia, comédia, ditirambo, aulética<sup>2</sup> e citarística<sup>3</sup> - privilegiando, no entanto, as três primeiras formas.

A imitação que caracteriza a poesia, segundo Aristóteles, refere-se tanto à realidade na qual estamos inseridos, quanto à tradição poética a que pertence o poeta. O estudioso defende que a capacidade de imitar é inerente ao ser humano. Com isso, o filósofo acredita que *a diferença entre as espécies (os gêneros) se dá*

---

<sup>1</sup> Conforme Lage (2003), na concepção platônica, o ditirambo representaria um estágio inicial da poesia antiga, um gênero puro e sem mistura. Já, para Aristóteles, na *Poética*, o ditirambo daria origem à tragédia. A mesma autora afirma que, apesar da imprecisão sobre esse gênero, Platão e Aristóteles enfatizaram o ditirambo por seu caráter narrativo em detrimento do mimético. Também encontramos a informação de que o ditirambo é conhecido como um canto de louvor a Dioniso, o deus do teatro, do vinho e da dança, conforme MOISÉS, (2004).

<sup>2</sup> A aulética, entre gregos e romanos, era a arte de tocar aulo, uma espécie de flauta.

<sup>3</sup> A citarística era um gênero de música ou poesia destinada a ter acompanhamento de cítara, instrumento de cordas, derivado da lira.

*pelos meios* (seja ritmo, canto ou verso), *pelos objetos* (personagem que imitam) *ou pelos modos* (narrativo ou dramático) *diversos de imitar*. Essas três possibilidades de avaliação constituem genericamente a composição poética e, ao propor tal classificação, Aristóteles acabou por estabelecer as primeiras distinções de gêneros poéticos.

Aproximadamente no século IV a.C., Aristóteles escreveu *Arte retórica*. Tal obra pode ser entendida como um esforço filosófico de busca da verdade e da investigação de técnicas de linguagem, a fim de comunicar as ideias a um auditório. É a noção de gênero aplicada à oratória. Para tanto, o orador - que visa a persuadir o ouvinte - deve adaptar-se às mais variadas formas de expressão. Logo, os gêneros e as técnicas de persuasão eram alguns dos elementos que inspiravam esse estudo. Os gêneros em questão eram os *gêneros retóricos*, os quais foram classificados em *deliberativo, judiciário e epidítico*, cuja análise encontra-se no livro I da referida obra. Tal classificação não acrescentou muito à teoria dos gêneros. Soares (2007)<sup>4</sup> lembra que a distinção formal dos gêneros está diretamente vinculada à preocupação conteudística. Mas, segundo Bakhtin (1992), a contribuição desse estudo consiste em centrar a sua atenção à natureza verbal do enunciado. Com isso, a análise dos gêneros retóricos observa a relação com o ouvinte e a influência deste sobre o enunciado. Aristóteles atribuiu a esses gêneros a característica de regular a vida na cidade. Dessa forma, tanto a *Poética* como a *Arte retórica* foram referências importantes durante séculos na discussão dos gêneros.

Também estudaram os gêneros o escritor latino Horácio (65 a. C. -8 a. C.), na *Ars poetica* (Epistula ad Pisones), caracterizando os gêneros como entidades reais, cuja estrutura e função podiam ser fixadas a partir da essência. Nessa carta, consta uma classificação dos gêneros literários baseada em elementos temáticos, métricos e estilísticos. Conforme Soares (op.cit.), Horácio estabelece um tom para cada gênero, pois ressalta a adequação entre o assunto escolhido pelo poeta e o ritmo, o tom e o metro. Para ele, era considerado poeta apenas aquele que soubesse respeitar o domínio e o tom de cada gênero literário. Isso implica, por exemplo, a impossibilidade de expressar um tema cômico no metro próprio da tragédia. Aguiar e

---

<sup>4</sup> SOARES, Angélica. Gêneros Literários. Série Princípios - 166. 7 ed. São Paulo: Ática, 2007.

Silva (1976)<sup>5</sup> comenta que Horácio ocupa um lugar de destaque no que diz respeito ao conceito de gênero literário, pois influencia a poética e a retórica dos séculos XVI, XVII e XVIII. É ele o responsável pela doutrina da separação dos gêneros, aceita pelo classicismo francês e seguida pela estética neoclássica.

A partir do final do século XVIII e início do século XIX, os postulados clássicos passam a ser revistos. A estética romântica, em defesa da liberdade e do hibridismo dos gêneros, condena a teoria clássica. Tal vertente questionou os dois modelos da tradição: o teatro e a epopeia. Esse contexto estremeceu as teorias tradicionais, uma vez que elas não davam subsídios para o estudo do romance, novo gênero que surgia na época. Conseqüentemente, os gêneros passam a ser caracterizados como “impuros”, mistos ou comunicantes. Nesse contexto, estudiosos da literatura, como Genette (1986)<sup>6</sup> e Todorov (1978)<sup>7</sup>, reivindicavam, respectivamente, uma teoria da literatura que estabelecesse distinção entre os gêneros literários e os modos de enunciação, bem como uma organicidade inerente às formas literárias. Renaux (2009)<sup>8</sup> comenta que os românticos rotulavam a retórica neoclássica por um formalismo inerte e mecânico, pelo qual nutriam um sentimento de reprovação. Tal perspectiva, segundo a autora, concretizou-se nas poéticas de Schlegel, Wordsworth, Shelley, Coleridge e Hegel. Ela acrescenta ainda que, para esses teóricos, o poema era “um organismo governado por seus próprios princípios” (op.cit.).

Em seguida, vieram as concepções científicas do século XIX. Um dos representantes dessa perspectiva é o crítico e professor universitário francês Brunetière que, em 1890, publicou *L'Évolution des genres dans l'histoire littéraire*. Esse teórico analisava os gêneros sob o prisma das teorias evolucionistas da época. Conforme Moisés (2004), Brunetière considerava os gêneros como seres vivos, uma vez que nascem, desenvolvem-se e morrem. Assim, o romance teria nascido da epopeia ou da canção de gesta e, por conseguinte, daria origem a várias espécies (de aventura, épicos, de costumes...), que também se sucederiam temporalmente,

---

<sup>5</sup> AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. Teoria da Literatura. São Paulo: Martins Fontes, 1976, 1ª edição brasileira.

<sup>6</sup> GENETTE, Gérard. Introdução ao Arquitexto. Lisboa: Vega, 1986.

<sup>7</sup> TODOROV, Tzvetan. Os gêneros do discurso. Trad. Ana M. Leite. Lisboa: Edições 70, 1981.

<sup>8</sup>RENAUX, Sigrid. Uma releitura da Ars Poetica de Archibald Macleish como reconceptuação de “Ut pictura poesis”. In.: Revista do GT teoria do texto poético - ANPOLL, vol.7, 2009-2. Disponível em: <http://www.textopoetico.com.br/>

exemplifica Soares (op.cit.). Logo, eles eram submetidos às leis da evolução como qualquer ser biológico.

Depois disso, a concepção do filósofo italiano Benedetto Croce<sup>9</sup> faz o contraponto à visão naturalista de Brunetière. Para Croce, a obra de arte exprime um estado de espírito e não pode ser reduzida a um quadro de gêneros, uma vez que isso implicaria reduzir infinitas intuições. Este teórico defende que o gênero deveria ser entendido sempre como um elemento extrínseco à essência da poesia. Na sua visão, a arte não é científica, mas revela-se intuitiva, e a poesia, portanto, apresenta-se como a “intuição-expressão”. Dessa forma, Croce recusa a substancialidade dos gêneros, mas considera sua instrumentalidade para a construção da história literária, cultural e social, esclarece Soares (op.cit.).

Assim, é possível afirmar que o conceito de gêneros possui diferentes concepções de acordo com o contexto histórico e o desenvolvimento dos estudos de cada período. Wellek e Warren (1949) resumem esses estudos em duas fases: a teoria clássica e a teoria moderna. Para eles, a teoria clássica é normativa e prescritiva, porque ela diferenciava os gêneros pela natureza e pelo prestígio. Nessa concepção, existia uma diferenciação social dos gêneros. A épica e a tragédia eram gêneros superiores, porque se ocupavam em imitar reis e nobres. Já a comédia era um gênero considerado menor, uma vez que tinha a função de imitar a classe média. Além disso, tal teoria não admitia a miscegenação entre os gêneros. Justamente por isso ficou conhecida como a “doutrina da pureza dos gêneros”.

Quanto à teoria moderna de gêneros, os autores explicam que é absolutamente descritiva, não limita número de espécies possíveis, nem prescreve regras. Ela inova no sentido de permitir que os gêneros se misturem e também que formem novos gêneros. Para esses estudiosos, o gênero compreende uma soma de processos técnicos de que o escritor pode lançar mão e sobre os quais o leitor já tem conhecimento. Ao utilizar tais recursos, a cada texto, o escritor estende e dilata o gênero, e isso permite a sua renovação e a sua continuidade.

Cabe salientar que esses estudos estavam vinculados ao âmbito da literatura, cujo foco de observação era a forma em que os textos se apresentavam e não o processo que os motivava (sob a ótica do enunciado). Depois das primeiras classificações, os gêneros adquiriram características que se fixaram e foram

---

<sup>9</sup> Cf. MOISÉS (2004).

tomadas como padrões normativos. FARACO (2009) explica que isso talvez tenha sido uma das razões para a perda de interesse em se estudar a teoria dos gêneros, sobretudo, a partir do romantismo.

Mas, apesar de existirem muitas informações (e reformulações) a respeito do tema, o histórico do conceito de gêneros não pode ser abandonado pelas pesquisas atuais. Isto porque é visível que as transformações ocorridas no contexto social mudam as formas de expressão das pessoas. Com isso, os gêneros passam a ser observados por uma perspectiva social que acompanha a transformação.

Portanto, esse debate não se restringe mais à literatura, representa as formas assumidas pela linguagem como expressão da atividade humana (sejam literárias ou não). Quem inaugurou essa concepção<sup>10</sup> foi o autor russo Mikhail Bakhtin.

Foi a partir do século XX, acompanhado pelo surgimento da Linguística como ciência, que esse estudo ganha nova dimensão. Os gêneros passam a ser observados pelo viés da linguagem. Isso implica não mais uma representação do que é literário, mas do que é humano. Mikhail Bakhtin foi o estudioso que estabeleceu um vínculo entre os gêneros discursivos e as atividades humanas.

Hoje tal conceito representa um estudo multidisciplinar voltado para a expressão da linguagem humana por meio das práticas linguísticas. Com isso, envolve a Linguística, a Psicologia, a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia, assim como as demais áreas que se interessam pela expressão e comunicação humanas.

Por ser um campo cada vez mais amplo de investigações, o estudo dos gêneros ainda não apresenta consenso entre as pesquisas linguísticas. Isso não impediu que a teoria chegasse ao contexto escolar. A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, o texto foi tomado como unidade de ensino. A partir de então, a noção de gênero é transposta para a escola, com a expectativa de ser uma eficiente ferramenta de inovação dos métodos tradicionais de ensino.

Porém, tal conceito, como se costuma dizer, caiu de paraquedas na escola. Apesar de sabermos que não é a primeira nem vai ser a última teoria aplicada ao ensino, é preciso considerar que muitos professores concluíram a sua formação

---

<sup>10</sup> Quando nos referimos a “inaugurou” não estamos querendo afirmar que Bakhtin foi o único a lançar essa perspectiva. Não desconsideramos a importância de outros teóricos que pensaram sobre os gêneros nas diferentes perspectivas. Mas detivemo-nos a destacar a teoria bakhtiniana porque, além dos PCN's, os três livros selecionados para a análise mencionam apoiar-se no conceito desse teórico.



antes mesmo da consolidação da Linguística como ciência. Essa questão não invalida o seu trabalho, mas requer a atualização docente. A aplicação dos conceitos linguísticos no ensino pode ser um problema se não houver reflexão e planejamento docente. Na verdade, o problema é o uso direto que se faz, na escola e nos livros didáticos, da variedade de perspectivas linguísticas que tratam do conceito.

A referência ao enigma da Esfinge<sup>11</sup>, no título deste texto, é uma analogia ao conceito de gênero, uma vez que os professores estão submetidos à expressão “decifra-me ou devoro-te!” no que diz respeito ao conceito e à aplicação de gêneros nas aulas de língua portuguesa. E um dos objetivos deste estudo é auxiliar os profissionais que trabalham com a linguagem a decifrar tal enigma.

A teoria está na escola e é nosso dever - como pesquisadores e/ou como professores - entendê-la, dominá-la e adequá-la conforme o conteúdo, os objetivos de ensino e a turma. Ou, então, devemos ser capazes de dominá-la e questioná-la, a partir do diálogo. Seja qual for o posicionamento que o professor deseje tomar, ele não pode ignorar o fato de que a língua é viva, e o ensino dela também deve ser.

Partindo desses aspectos, entendemos que o principal meio de atualização acessado pelo professor, na maioria das vezes, é o livro didático, e é onde o professor busca apoio para desenvolver novas propostas. Por isso, nesta pesquisa, analisamos o conceito de gêneros em livros didáticos de língua portuguesa, a partir do manual do professor. O intuito é investigar em que medida o conceito apresentado ao professor está em conformidade com o que se materializa no livro didático.

---

<sup>11</sup> A **Esfinge** era um monstro feminino a quem se atribuía cabeça de mulher, peito, patas e cauda de leão, mas que estava provido de asas como uma ave de rapina. A Esfinge está ligada sobretudo à lenda de Édipo e ao ciclo tebano. Esse monstro foi enviado por Hera contra Tebas (...), estabeleceu-se numa montanha situada a oeste de Tebas, nas proximidades da cidade. Daí, assolava a região, devorando os seres humanos que lhe passavam ao alcance. Sobretudo, apresentava enigmas aos viajantes, que não conseguiam decifrar. Então, matava-os. (...) Ao chegar a Tebas, **Édipo** encontrou a Esfinge, que costumava perguntar: — Qual é o ser que caminha ora com dois pés, ora com três, ora com quatro, e que, contrariamente ao normal, é mais fraco quando usa o maior número de pés? Édipo respondeu-lhe que era o homem, porque gatinha na sua primeira infância, desloca-se depois caminhando sobre dois pés, e apoiado a um bordão no declinar da vida. Como nunca alguém conseguiu responder aos enigmas da Esfinge e Édipo o fez, o monstro, despeitado, precipitou-se do alto de um rochedo. Matando a Esfinge e livrando os Tebanos de tal monstro, Édipo conquistou as boas graças de toda a cidade e, como prova de gratidão, tomaram-no por rei. (GRIMAL, Pierre. **Dicionário da mitologia grega e romana**. Tradução de Victor Jabouille - 5ª ed. - RJ, Bertrand Brasil, 2005.)

## 1. Objetivos da pesquisa

Ao retomar os estudos sobre gêneros, não estamos querendo dar uma resposta absoluta para a questão. Também não acreditamos que o consenso entre os linguistas a respeito desse conceito seria a solução para o problema. Se há tantos anos estuda-se a classificação para os gêneros, e até hoje o problema ainda não foi resolvido, significa que o método deve ser diferente. Devemos aceitar a diversidade de teorias e saber dialogar com elas.

A nossa contribuição consiste em investigar os materiais didáticos que estão sendo utilizados nas escolas brasileiras hoje. Nesse sentido, analisamos o conteúdo e as orientações do manual do professor e verificamos como isso aparece no livro didático. Esperamos, com isso, ajudar o professor a utilizar o recurso do manual e do livro didático de forma consciente, a fim de que possa dialogar com eles e elaborar as suas próprias metodologias. Isto porque acreditamos na importância e na utilidade que têm as pesquisas com livros didáticos. Além de servirem para estimular o senso crítico do professor, facilitam a escolha da concepção mais adequada ao contexto da prática escolar determinada. Por isso, com este trabalho, pretendemos destacar algumas questões que podem contribuir para a escolha e/ou a produção de materiais didáticos adequados, com propostas coerentes, no que diz respeito ao conceito de gêneros.

Cabe explicar que a primeira versão deste estudo tinha como *corpus* os Cadernos Didáticos de Língua Portuguesa do Projeto Lições do Rio Grande, implantado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Entretanto, no decorrer de nossas leituras, foi difícil aceitar, de fato, esse material, pois queríamos realizar uma pesquisa significativa para o ensino. Isso implicaria atingir um público mais amplo. Por isso, resolvemos buscar os livros de circulação nacional, que estão sendo utilizados nas escolas hoje.

Para abarcar uma parcela maior de interesse, adotamos como *corpus* três dos livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental (livro do professor) mais utilizados pelas escolas públicas de Santa Maria. Isto porque os livros didáticos são, ainda hoje, a principal ferramenta de ensino para o professor em sala de aula (principalmente no ensino público) e fonte, muitas vezes única, de aprendizado e de leitura para o aluno.

Assim, nosso objetivo principal neste estudo é apurar qual o embasamento teórico desses materiais, no que diz respeito ao conceito de gêneros, considerando aspectos específicos como a apresentação (ou não), por parte dos autores dos manuais analisados, de embasamento teórico em relação ao conceito de gêneros (textuais ou discursivos conforme a perspectiva). Também procuramos analisar em qual abordagem teórica o (ou os) conceito (s) de gêneros (caso exista uma concepção teórica sobre esse assunto) se fundamenta (m). Além disso, temos o intuito de investigar como se desenvolve a aplicação desse conceito nas atividades propostas pelos livros. Com isso, buscaremos identificar em algumas atividades do livro se o conceito de gênero está em consonância com o que foi defendido nos manuais. Tais indagações reunidas ajudarão a esclarecer que conceito de gênero está posto nos livros para orientar o professor.

## **2. Organização da Dissertação**

Para fundamentar esta pesquisa, no capítulo 1, abordamos os gêneros no contexto de ensino, reconstituindo alguns dados da história do ensino de língua portuguesa. Também apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que o fundamentam, assim como demonstramos de que forma o livro didático acompanha esse desenvolvimento. Ademais, tratamos da noção de gênero de Bakhtin. Em seguida, registramos a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental II (3º e 4º ciclos) sobre a noção de gêneros. Por fim, exploramos os gêneros e as diversas concepções, caracterizando as teorias mais recorrentes nos livros didáticos atuais.

No capítulo 2, apresentamos a pesquisa, assim como os aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a análise dos Manuais do professor dos livros didáticos a seguir: a) CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 6ºano. 5ªed. Reform. \_ São Paulo: Atual, 2009.; b) COSTA, Cibele Lopresti, MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista. *Para viver juntos: português*, 6º ano. 1.ed. rev. – São Paulo: Edições SM,2009.; c) BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN,Terezinha; MARCHEZI,Vera. *Tudo é linguagem: língua portuguesa*.2.ed. – São Paulo: Ática, 2009.

Por fim, no capítulo 3, discutimos sobre o conceito de gênero nos livros analisados. Com isso, pretendemos encaminhar conclusões que possam auxiliar professores e/ou pesquisadores no trabalho com gêneros.

## **CAPÍTULO 1: OS GÊNEROS E O ENSINO**

O objetivo deste capítulo é apresentar os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa. Para elucidar o trabalho com gêneros de forma consistente, entendemos ser necessário reconstituir alguns dados da história do ensino de língua portuguesa. Também é relevante demonstrarmos a importância do livro didático e as transformações que ele sofre ao lado do ensino. Além disso, é preciso relacionarmos esse contexto às bases teóricas dos estudos linguísticos, a fim de identificarmos até que ponto eles influenciaram as práticas didáticas. Marcuschi (2001) afirma que um estudo efetivo do ensino precisa pautar-se em alguma perspectiva. Ela pode ser política, social, cultural, histórica, psicológica ou da própria ciência. Sendo assim, optamos por traçar um percurso teórico do ensino de língua portuguesa aliado tanto à perspectiva da própria ciência Linguística, como guiado por fatores sócio-históricos, porém sem desconsiderar a importância das demais abordagens.

Em seguida, tratamos da noção de gêneros. Primeiramente, expomos a noção de gêneros de Bakhtin (1992). Também registramos a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental II (ciclos 3º e 4º), como representantes dos textos que prescrevem a atividade docente e direcionam o texto como unidade de ensino.

Após elucidar o contexto de inserção da noção de gêneros nos documentos oficiais e na escola, apresentaremos algumas acepções de gêneros que circulam no ambiente acadêmico e fundamentam os materiais didáticos atuais.

Dessa forma, o capítulo estrutura-se da seguinte maneira: 1. A ciência Linguística e o ensino de língua portuguesa; 2. A noção de gênero para Bakhtin; 4. A noção de gênero nos documentos oficiais; 5. As acepções de gênero em livros didáticos atuais.

### **1. A ciência Linguística e o ensino de língua portuguesa**

Um dos trabalhos fundamentais nessa reflexão foi o de Soares (2002). A autora demonstra o processo de constituição do português como disciplina escolar.

E apesar de o nosso interesse concentrar-se no percurso da década de 50 em diante, Soares (2002) traz informações do período precedente que são importantes a este estudo. A inclusão da língua portuguesa no currículo escolar é uma dessas questões. Sua inserção foi tardia, no final do século XIX. E seus conhecimentos formatavam-se pelas disciplinas gramática, retórica e poética. Quanto aos manuais didáticos, esses acompanhavam a mesma organização das disciplinas, estruturando-se, separadamente, em gramáticas e manuais de retórica.

A década de 50 marca uma fase de profundas modificações no contexto político, social e econômico brasileiro. O país começava um intenso processo de modernização. Entre os acontecimentos desse período, pode-se destacar: a inserção dos meios de comunicação, a busca pela industrialização do país e a migração das pessoas do campo para a cidade. Isso provocou um grande crescimento das cidades e o conseqüente aumento da população. Tais acontecimentos têm sua influência reconhecida na educação.

Até então, as vagas nas escolas eram limitadas e o acesso à educação era restrito à elite burguesa. Para esse público seletivo, que valorizava a norma culta, escrever bem se tornava uma exigência social. Logo, o ensino de português era voltado à tradição gramatical. E, caracteristicamente, os alunos que frequentavam as escolas dominavam o dialeto de prestígio. Quanto ao corpo docente, constituía-se de professores formados nas Faculdades de Filosofia, criadas na década de 30, também eram estudiosos e amantes da literatura e da língua.

Esse ensino se dava com o apoio de manuais didáticos, os quais eram divididos em dois volumes: gramáticas e coletânea de textos. Segundo Soares (ibid.), as coletâneas se compunham por trechos de autores consagrados, isentas de qualquer comentário ou exercício. Assim, todo plano didático competia ao professor. A ele eram atribuídas as funções de interpretar, analisar, propor e aplicar a metodologia que ele mesmo criava de acordo com os textos disponíveis.

No entanto, os reflexos do processo de modernização se tornam visíveis à medida que a classe trabalhadora reivindicava o acesso à educação. É a chamada Democratização do Brasil, quando o número de alunos nas escolas aumenta consideravelmente e, com isso, a demanda por mais professores.

Em meados dos anos 50, em decorrência das mudanças no sistema educacional brasileiro, acentua-se o que Soares (2002) denomina de progressiva “fusão gramática-texto”. Os conteúdos gramaticais e os textos, que antes se

organizavam em dois manuais, passam a compartilhar o mesmo livro. Ainda assim, estão parcialmente separados na disposição em que o livro se estrutura.

A década de 60 representa um período de muitas transformações políticas para o Brasil. O país passa a ser marcado pelo regime militar, durante 21 anos de ditadura e de censura, que se intensifica nas décadas de 70 e 80. Isso movimentou todas as classes sociais e todos os setores da sociedade, inclusive a educação.

E esse período ilustra a preocupação de Roulet (1978), que não se mostrava muito otimista em relação à aplicação de teorias e descrições ao ensino, uma vez que presenciou algumas tentativas sem sucesso nas décadas de 50 e 60. Entre elas, o teórico destaca os estudos da Gramática Estrutural, que pretendiam inovar o método Tradicional. Menciona, ainda, as ideias da Gramática Gerativo-Transformacional de Chomsky, que propunham converter o retrocesso trazido pelos estudos anteriores. Tais mudanças provocavam grande excitação por parte dos professores, mas quando esses começavam a tomar contato com as ideias, as falhas se mostravam visíveis no ensino, analisa Roulet (op.cit.).

Estruturalmente, o ensino na década de 60 caracterizava-se por salas de aula que abrangiam alunos oriundos de diferentes classes sociais. Eles eram em número aproximadamente três vezes maior do que a escola atendia em anos anteriores, conforme Soares (op.cit.). Com isso, verificava-se uma disparidade no que diz respeito ao nível de conhecimentos linguísticos dos alunos, ao repertório de leitura que traziam e ao vocabulário que utilizavam. Também o número de profissionais que atuava no ensino não era mais suficiente para atender essa demanda. Isso exigiu a contratação de mais professores e diminuiu o caráter seletivo desses devido à urgência e à necessidade do país em organizar o acesso à educação.

É nessa fase de transformações sociais e políticas que o português assume um caráter de disciplina, articulando o “estudo *sobre* a língua e o estudo *da* língua” (idem, p.167). Isso representa uma mudança significativa no ensino de português e também no livro didático.

Fundamentado numa concepção de língua como sistema, o ensino era focado na estrutura linguística, indiferente, portanto, às relações comunicativas e ao contexto de produção dos textos. Nesse sentido, partia-se da gramática para se estudar o texto ou então se recorria ao texto, para recuperar os recursos linguísticos. Logo, existia a crença de que o estudo da gramática implicaria a expressão oral e a escrita padrão.

A concepção de linguagem adotada nesse contexto de ensino é perceptível na estrutura dos manuais didáticos. Além disso, foi preciso adaptá-los em função da nova clientela. Por isso eles passaram a conter não só gramática e textos, mas a incluir exercícios de gramática e de interpretação, assim como de vocabulário e de redação.

Assim, aspectos como: *o novo perfil de aluno* (baixo nível de conhecimento linguístico, escasso repertório de leitura e de vocabulário); e *as condições de trabalho do professor* (grande quantidade de alunos em sala, precária formação docente, rebaixamento de salário) – motivaram a criação desse novo modelo de livro didático.

Mas é preciso reconhecer que isso comprometeu a qualidade do ensino porque intensificou o processo de desvalorização da prática docente, corrobora Soares (2002). E, pressionado pela referida estrutura, o professor busca formas mais acessíveis de realizar o seu trabalho, transferindo ao livro didático e ao autor desse a tarefa de criar propostas de aplicação do material.

Quanto a isso, ainda nos anos 60, a relativa separação que antes existia entre os conteúdos da disciplina língua portuguesa nos manuais desaparece. Embora se consolide a primazia da gramática sobre o texto, os livros didáticos passam a integrar esses conhecimentos num só livro. E eles são organizados no que hoje se denomina *unidades didáticas*, constituídas de texto para interpretação e de tópico gramatical, conforme cita Cargnelutti (2010,p.39).

Cabe mencionar dois fatos que ocorrem nesse período de agitação: a aprovação da LDB<sup>12</sup> (em 1961) e entrada da Linguística nos cursos de Letras (por uma resolução do Conselho Federal de Educação, em dezembro de 1961). Os cursos de Letras foram organizados a partir dos anos 30, inseridos nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras dedicadas ao estudo das humanidades e à preparação de professores. Até 1963, o currículo constava de Filologia, Língua Portuguesa (numa perspectiva histórica e normativa), Literatura Brasileira e Portuguesa e blocos de línguas clássicas, germânicas (Inglês e Alemão) ou neolatinas (Francês, Espanhol e Italiano). Alguns conteúdos linguísticos (particularmente de linguística histórica) eram ministrados, nas disciplinas de língua portuguesa e filologia. Esses acontecimentos serão significativos num período posterior de

---

<sup>12</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.



reformulações. Por enquanto, a importância deles reside na proposta da educação como direito a todos.

Conforme os PCN, a década de 60 e início da de 70 podem ser identificadas pelas propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa. No entanto tais propostas empenhavam-se a pensar mudanças no modo de ensinar, deixando em segundo plano os conteúdos a serem ensinados. A Lei 5.692, de 1971, alterou a configuração dos ensinos fundamental e médio, e os anos de escolarização obrigatória passaram a ser de 8 anos, abrangendo a faixa etária de 7 a 14 anos. Com isso, todos os que cursassem o agora chamado 2ª grau ficam obrigados a ter uma habilitação profissional. Logo,

o objetivo do ensino de 1º e 2º graus volta-se para a qualificação profissional e o preparo para exercer a cidadania. Essa nova proposta vinha atender aos interesses do Governo Militar, que seriam, entre outros, o de esvaziar os conteúdos, trazendo assim uma despolitização, ao mesmo tempo que iria preparar e aumentar a força-de-trabalho qualificada, que atenderia à demanda do desenvolvimento anunciado pelo “tempo do milagre”, que dizia que o Brasil poderia fazer parte do bloco do 1º mundo. (BATTISTUS; LIMBERGER; CASTANHA, 2006, p.239)

Foi nesse momento que as visões estruturalistas começam a ser contestadas por outros estudos, e a língua toma uma dimensão de fato social. Nessa ocasião, surgiram a Sociolinguística e a Psicolinguística, valorizando as diferenças sociais e dialetais e traçando uma luta contra o preconceito linguístico. Depois delas, vieram os estudos enunciativos e pragmáticos. Segundo Machado (2009), tais estudos não exerceram influência direta no ensino.

Na sequência, emergiram os estudos da linguística textual, da análise do discurso de linha francesa, bem como os da análise da conversação. Apresenta-se, então, uma postura teórica que valoriza o texto como unidade de análise. A partir do final dos anos 70, esses estudos ganharam força, não só no campo da linguística, como também exerceram influência sobre o ensino. O desenvolvimento crescente desses estudos provocaram a concepção de língua como atividade sócio-interativa. Segundo afirma Machado (2009), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de línguas foram elaborados como reflexo dessa perspectiva, no intuito de melhorar o ensino.

A mesma autora lembra que, paralelamente ao desenvolvimento das abordagens mencionadas, deu-se o desenvolvimento de outras disciplinas, como a

psicologia, com influência sucessiva do behaviorismo, do cognitivismo de Piaget e da psicologia de Vigotsky. Em seguida, as décadas de 70 e 80 foram decisivas para o ensino de língua portuguesa, haja vista que se desenvolveram as pesquisas da Linguística Aplicada. Na década de 80, principalmente, instaura-se uma concepção que vê a linguagem como lugar de interação. Assim, tais estudos voltaram-se para questões do ensino de línguas, sobretudo para o trabalho com o texto. E, recentemente, uma das alternativas buscadas para melhorar o ensino de língua portuguesa é o trabalho com gêneros textuais.

## **2. A noção de gênero para Bakhtin**

Mikhail Bakhtin marcou uma renovação nos estudos linguísticos e literários do Ocidente, recentemente redescoberto, tornou-se uma referência para os estudos da linguagem em suas relações com a história, a cultura e a sociedade. Na perspectiva de Bakhtin (1992), os textos e a sociedade são indissociáveis. Isto porque as diferentes esferas da atividade humana, entendidas como domínios ideológicos, dialogam entre si e produzem, em cada esfera, *formas relativamente estáveis de enunciados*, denominados gêneros do discurso. Em outras palavras, os diferentes usos da linguagem concretizam-se por meio de enunciados, que são únicos, proferidos por alguém e destinados a alguém, sujeitos, portanto, a uma resposta.

A filosofia bakhtiniana valoriza a interação que ocorre sob determinadas circunstâncias, com determinadas formas e tipos de comunicação verbal. Assim, a palavra assume um papel de suma importância dentro desse processo, pois ao mesmo tempo em que parte de alguém é dirigida para alguém, funcionando como uma ponte entre locutor e interlocutor.

Para este teórico, o enunciado constitui a unidade real da comunicação discursiva, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada esfera comunicativa. Os elementos que o constituem são: estrutura composicional, tema e estilo.

## 2.1. A estrutura composicional

Por forma composicional entendemos o modo como se estrutura especificamente o enunciado. É o que une material, forma e conteúdo. Para entender tal definição, buscamos o texto “O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal”, de Bakhtin (1998). Nele, o autor concebe a forma artística como um todo na qual interagem e entrelaçam-se indissolivelmente uma forma arquitetônica, uma forma composicional e uma forma do material.

Para Bakhtin (op.cit.), o social e o histórico se tornam elementos internos de toda obra de arte. Por isso, ele distingue o artefato (a obra em sua factualidade) e o objeto estético (as redes de relações axiológico-culturais expressas no ato estético). Ele defende que a forma artística se realiza em um dado material, ou seja, o objeto estético se concretiza no artefato. É o que Bakhtin denomina forma “arquitetônica”. Em Brait (2009), Faraco retoma que arquitetônica equivale a um “conteúdo axiológico enformado pelo autor-criador numa certa composição concretizada num certo material”. Tal conteúdo axiológico “organiza tempo, espaço e sentido”. (GEGe, 2009).

Compreendemos, a partir disso, que a forma do *conteúdo* (a arquitetônica) concretiza-se na forma *composicional* por meio da forma do *material*, e esta pode ser vista como ferramenta indispensável nesse processo de construção. Portanto, a forma composicional é vazia de significado se não correlacionada com a forma do conteúdo. Isso faz com que a escolha da forma composicional seja dependente da forma arquitetônica. E a forma do material não é o sistema da língua em si, mas o enunciado concreto.

Nessa perspectiva, o fato de possuímos um farto repertório de enunciados torna-se um processo natural, ao ponto de ser comparado à apreensão da língua materna. Logo, na perspectiva bakhtiniana, aprender a falar equivale a aprender a estruturar enunciados.

Em *Problemas da poética de Dostoievski* (Bakhtin, 1981), o teórico aplica à literatura algumas de suas reflexões sobre interação verbal que foram anteriormente desenvolvidas em *Marxismo e filosofia da linguagem* (Bakhtin/ Volochinov, 1988). Ao analisar o romance na obra de Dostoievski, Bakhtin observa que os gêneros não

representam uma estrutura fechada, uma vez que apresentam certa flexibilidade e são passíveis de reelaboração e de combinação.

A partir dessa constatação, Bakhtin justifica a importância de estudar a tradição dos gêneros literários. Com isso, ele antecipa o que mais tarde é desenvolvido sobre os gêneros do discurso, descrevendo características que ainda hoje são aplicáveis aos enunciados:

Por sua natureza mesma, o gênero literário reflete as tendências mais estáveis, “perenes” da evolução da literatura. O gênero sempre conserva os elementos imorredouros da *archaica*. É verdade que nele essa *arcaica* só se conserva graças à sua permanente *renovação*, vale dizer, graças à atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero nasce e se renova a cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente, mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a *unidade* e a *continuidade* desse desenvolvimento. (BAKHTIN, 1981, p.91)

Se pensarmos no contexto atual, a carta é um exemplo dessa plasticidade e renovação por qual passam os gêneros. A renovação desse enunciado é representada pelo *e-mail*, gênero que pode corresponder a uma reelaboração da carta. Nesse caso, constituiu-se um novo gênero a partir da carta, mas o gênero de origem ainda existe, embora venha a ser menos utilizado que o seu novo formato. E isso ocorre justamente devido às necessidades da sociedade, que preza pela rapidez e eficácia na comunicação, por isso busca, constantemente, adequar os recursos a essa finalidade.

Com isso, e tendo em vista a variedade inesgotável da atividade humana, os gêneros do discurso apresentam uma grande capacidade de diferenciação e ampliação. Eles se modificam para atender às necessidades da sociedade, explicando, portanto, a tamanha heterogeneidade de sua forma composicional.

É essa a razão que faz persistir, ao longo dos tempos, a enorme dificuldade em formalizar classificações para esses enunciados. Em função disso, Bakhtin (1992, p.281) elabora uma distinção calcada na diferença funcional dos gêneros.

Ele começa pelo estudo dos *gêneros primários*, os quais circulam na esfera cotidiana da linguagem, ideologias não formalizadas, tais como bilhetes, receitas,

cartas, diálogos, etc.. Conforme o estudioso, os gêneros primários são gêneros mais simples, pois surgem a partir de uma comunicação verbal espontânea.

Os *gêneros secundários*, por sua vez, costumam ser mais complexos por possuírem caráter ideológico em usos mais oficializados da linguagem. São gêneros como o romance, o teatro, o artigo científico e a conferência, também gêneros do discurso religioso, jornalístico, os quais precisam ser pensados e planejados, e servem para mediar as interações. Por isso não são produzidos imediatamente como os gêneros primários. Inclusive, os gêneros secundários têm como seu instrumento de criação os gêneros primários. De modo que os gêneros primários integram os gêneros secundários, inserindo-se neles, com isso, perdem a autonomia (de gêneros primários) e passam a constituir um todo (um gênero secundário).

Para Bakhtin (op.cit.), a inter-relação entre as duas formas de enunciado e o processo histórico de formação dos gêneros secundários é fundamental, pois esclarece a natureza do enunciado. Depreendemos disso que os gêneros secundários refletem gradativamente as mudanças socialmente históricas. Essa característica aponta o seu caráter mutável, tão flexível quanto às particularidades de uma sociedade. Assim, a sociedade molda os gêneros à medida que suas ações e suas necessidades de comunicação se transformam com o tempo.

## 2.2. O Conteúdo temático

Bakhtin (1998) esclarece que o conteúdo é a forma de ordenação dos constituintes éticos e cognitivos, os quais são transferidos para o plano estético, onde adquirem novos sentidos e diferentes valores. Isso explica que cada especificidade de enunciado comporte um determinado tema e uma determinada entonação expressiva, os quais variam de acordo com o propósito comunicativo em questão.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin/Volochinov (1988) aborda, entre outros aspectos, o conteúdo do signo e do índice de valor que influencia todo o conteúdo. A partir disso, postula que “cada signo constituído possui seu tema. Assim, cada manifestação verbal tem seu tema” (op.cit., p.45).

Portanto, o tema é constituído de significação. O autor esclarece que ela representa “um aparato técnico para a realização do tema” (ibid., p.129). Ademais, a significação é composta por elementos que se repetem e são idênticos a cada

repetição. É o caso da enunciação “Que horas são?” exemplificada pelo autor. Independentemente da época ou das circunstâncias em que for pronunciada, ela permanece com a mesma significação. Isso não ocorre com o tema, pois ele reflete as condições de um dado momento. Então, as condições de interação influenciam diretamente o conteúdo temático.

Bakhtin/Volochinov enfatiza também que a palavra (na fala real) compõe-se de um acento (valor) apreciativo, o qual se transmite por meio da “entonação expressiva”. Isso implica que uma palavra assuma diferentes valores de acordo com a relação estabelecida entre locutor, conteúdo e enunciado, pois a entonação expressa a subjetividade do locutor. Assim, a significação é fruto da interação e, conseqüentemente, o tema realiza-se por meio desse contato.

Nesse sentido, os teóricos ressaltam a impossibilidade de limitar a fronteira absoluta entre significação e tema, uma vez que o primeiro é a condição de existência do segundo e vice-versa. Em Brait (2010), Cereja sintetiza os termos *significação* e *tema* por meio da seguinte analogia: “a significação está para a língua (ou o signo linguístico), assim como o tema está para o discurso (ou o signo ideológico) e para a enunciação”. Tal comparação justifica-se porque, ao expressar uma situação histórica concreta, o tema não se dissocia da enunciação. Isso o caracteriza como individual e irrepetível. Assim, integram a composição do tema tanto os elementos estáveis da significação, como os aspectos extraverbais que participam do contexto.

Portanto, o tema “trata dos sentidos verbais e não-verbais, singulares, únicos, ideológicos, históricos, valorativos da língua” (GEGe,2009). Ele representa, nessa perspectiva, uma característica importante, que será a instância mediadora dos recursos linguísticos mobilizados pelo locutor para estruturar o enunciado.

### 2.3. O estilo

Sartori (2008) destaca que a questão do estilo é muito importante para o círculo de Bakhtin. Ela explica que tal importância está vinculada à proposta bakhtiniana de conceber a linguagem como eminentemente social, apesar da existência de acentos avaliativos individuais de cada falante.

Nessa perspectiva, o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados a partir do sentido e por meio da expressividade estabelecidos pelo sujeito em relação ao enunciado. Isso indica que o estilo é um elemento constituinte do enunciado.

Para Bakhtin (1992), o estilo corresponde ao *acabamento*, representado pela alternância dos sujeitos falantes vista do interior do enunciado. Esse acabamento é específico e, segundo o teórico, determina-se, ao menos, a partir de três critérios. O primeiro corresponde à *possibilidade de responder* (de adotar uma atitude responsiva). Em seguida, identifica o *indício de totalidade* (não se prestando a uma definição de ordem gramatical ou pertencente a uma entidade do sentido). E o terceiro critério diz respeito à *totalidade acabada do enunciado* (que possibilita a compreensão de modo responsivo).

O autor detém-se a explicitar esse último critério, uma vez que ele é determinado por três aspectos: 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido (i.e., do tema), 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; e 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento. O primeiro desses aspectos (o tratamento exaustivo do objeto do sentido) depende do domínio discursivo, ou seja, o sentido de um enunciado varia de acordo com as situações comunicativas nas quais é produzido. Ligado a isso, está o segundo aspecto (o querer-dizer do locutor), já que é o propósito comunicativo (o intuito discursivo) do locutor que vai determinar a amplitude, as fronteiras, o todo do enunciado. Quanto ao terceiro aspecto (as formas estáveis do gênero do enunciado), é o mais relevante na opinião de Bakhtin, porque a intenção comunicativa do locutor guiará a escolha do gênero do discurso.

Bakhtin (op. cit.) aborda, ainda, que as formas do enunciado diferem da fixidez do sistema da língua, uma vez que há alguns gêneros padronizados e outros mais livres. Isso varia conforme a esfera da atividade humana em que eles circulam, assim como depende da posição social e do relacionamento pessoal dos parceiros da comunicação.

Por isso, o filósofo defende que é possível ocorrer inflexões dentro de um mesmo gênero, embora os gêneros possuam certo valor normativo em relação aos falantes. A questão é: sabemos o que “é permitido” e o que “não é” em um determinado gênero, porque nos adaptamos a ele. Os falantes são dirigidos, no processo discursivo, pelo gênero. Isso porque não compete a nós criarmos um gênero a cada evento comunicativo. Se assim fosse, a comunicação verbal seria

quase impossível, comenta Bakhtin. Também é um fator que justifica a “relativa estabilidade” atribuída ao conceito.

Outro aspecto analisado pelo autor, no que diz respeito à individualidade do sujeito em relação ao enunciado, é o sistema da língua. Se tomarmos como referência a oração, enquanto unidade da língua, assim como a palavra, ambas não trazem marca de autoria. Segundo Bakhtin, é somente como enunciado completo que elas se tornam expressão individualizada do locutor, em uma situação comunicativa.

Nessa perspectiva, o estilo é uma característica que integra a constituição dos gêneros do discurso, porém nem todos os gêneros têm propensão ao estilo individual. Bakhtin classifica como mais propícios os gêneros literários, uma vez que, neles o estilo individual “faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes” (BAKHTIN, 1992, p.283).

Já os gêneros do discurso apresentam condições desfavoráveis para refletir a individualidade na língua, pois alguns deles necessitam de uma forma padronizada. Por conta disso, Bakhtin (op.cit.) considera que, na maioria dos enunciados, o estilo exerce um papel complementar (mas não menos importante) na sua composição.

De acordo com o autor, o problema em distinguir o que na língua é de estilo individual ou de uso corrente é justamente o problema do enunciado. E ele sustenta que um estudo aprofundando da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros do discurso seria um bom caminho para tentar resolver essa questão.

É evidente que diversas esferas comunicativas abarcam vários gêneros do discurso. Sendo assim, a individualidade pode ser marcada pelas escolhas dentro da diversidade de enunciados de cada contexto. Além disso, também se marca pelos recursos linguísticos mobilizados para cada especificidade. Nesse sentido, as mudanças estilísticas estão estreitamente relacionadas a mudanças dos gêneros, pois mudando o estilo de um gênero para outro, destrói-se e renova-se o próprio gênero. Com isso, o autor aponta que, para problematizar os estilos, é necessário aprofundar o estudo dos gêneros.

Não é à toa que a concepção bakhtiniana é hoje amplamente divulgada e interpretada por muitos autores de diversas áreas, entre elas a Educação, a Linguística e a Filosofia. Neste estudo, destacamos a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua portuguesa (PCN's) e, em seguida,



algumas interpretações da Linguística acerca do conceito de gêneros aplicado ao ensino.

### 3. A noção de gênero nos documentos oficiais

Após se consolidar na literatura, sofrer constantes críticas e reformulações, o conceito de gêneros é atualizado por Bakhtin. A partir disso, ele passa a fazer parte de diversas ciências que se interessam pelo estudo da linguagem. O reflexo dessa expansão está presente em teorias como a Análise do Discurso, a Análise Crítica do Discurso, a Linguística Textual e o Interacionismo Sociodiscursivo. Linhas teóricas que começam a lançar discussões em busca de respostas uma vez que

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir. (PCN's, 3º e 4º ciclos, p17)

Esse contexto nos remete à expressão utilizada por Roulet (1978), identificando os gêneros como a *panaceia* que, supostamente, resolveria o problema da educação linguística no ensino brasileiro. Isto porque desde a publicação dos PCN's, o texto passa a ser concebido como unidade de ensino.

A partir daí, evidenciamos uma série de publicações acerca dos gêneros (textuais ou discursivos), não só da perspectiva teórica, como de sua aplicação na sala de aula. De acordo com os PCN's,

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.

São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- .construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem

derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto, etc. . (p.21)

O documento destaca, ainda, que

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (p.22)

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (p.23)

Rojo (2000) examina a interpretação da noção bakhtiniana de gêneros nos PCN's e constata a confusão entre os conceitos de gênero discursivo e tipologia textual. Isso vem ao encontro das pesquisas de Machado (2009). Para ela, foi a partir da transposição do conceito de gêneros nos PCN's de língua portuguesa que os problemas de interpretação dessa noção se acentuaram. A autora avalia que isso gerou a "despersonalização e a autonomização" (p.69) do conceito, devido à multiplicidade de sentidos que lhe foram atribuídos em cada releitura.

Entendemos que a preocupação de muitos estudiosos não é o fato de o conceito de gêneros estar em constante discussão na academia, mas é a utilização dele pelo discurso pedagógico. Com isso, a noção de gêneros, segundo Bunzen (2005), adquiriu um caráter multidisciplinar. Seguindo esse direcionamento, os PCNS's defendem que é

necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (PCN's, p.23)

Também acrescentam que nessa linha

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (PCN's, p.23)

Os autores de livros didáticos também passaram a adotar a proposta de ensino a partir de gêneros, uma vez que os PCN's tomam

a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (PCN's, p.27)

Ao analisar o Guia de livros didáticos apresentado pelo Ministério da Educação em 2011, percebemos que as 16 coleções de língua portuguesa aprovadas demonstram perfis teórico-metodológicos diferentes. Estes são influenciados principalmente, pela forma como se organiza o conteúdo a ser ensinado em cada uma das coleções. No entanto, os gêneros integram os princípios norteadores de todas as coleções aprovadas.

Outro problema surge em função disso, uma vez que muitos professores, devido à grande carga horária de trabalho, não conseguem se atualizar. Logo, submetem-se a confiar nas variadas concepções que trazem os livros didáticos. Contudo, o problema não se refere às diferentes perspectivas, conforme mencionamos anteriormente, mas ao uso que se faz delas. Nesse sentido, é importante que o professor realize a escolha do livro didático de acordo com a sua concepção de língua, de linguagem e de ensino de língua portuguesa.

Por isso, concordamos com Bunzen (2005, p.1) que, a cada contexto (seja de pesquisa ou de aplicação), é preciso considerar: “gênero para quem? a serviço de quê? com qual embasamento teórico? com que concepção de língua(gem)?”. A razão disso é evitar equívocos, ao misturar abordagens teóricas que não são convergentes. Também porque a escolha teórica, seja do autor do livro ou do professor, direciona o ensino-aprendizagem. Dessa forma, no próximo tópico, destacamos algumas dessas vertentes que mais aparecem na fundamentação dos livros didáticos atuais.

#### 4. As acepções de gênero em livros didáticos atuais

Autores como MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH (2005) organizam essas teorias sobre gêneros em: sociossemióticas, sociorretóricas e sociodiscursivas. Tal classificação pauta-se em diferentes fundamentos teóricos, assim como em diferentes épocas e origens. Já Bunzen (2005) destaca as abordagens de acordo com as escolas: Norte-americana (Nova Retórica), Australiana (Escola de Sidney) e Interacionismo Sociodiscursivo (Escola de Genebra).

Neste trabalho, longe de querer abarcar todos os estudos sobre gêneros, abordaremos as teorias mais representativas sobre esse assunto e as mais recorrentes na fundamentação de Livros didáticos atuais. Cabe mencionar que, muitas vezes, elas não se colocam explicitamente como referência nos materiais, mas a partir do conteúdo apresentado é possível inferir o ou os posicionamentos teóricos que sustentam a proposta.

A importância de estudar essas diferentes abordagens dá-se no intuito de entender o aparato teórico que fundamenta o nosso *corpus*. Com isso, trataremos, primeiramente, da Escola de Sidney, por ter sido, segundo Bunzen, a primeira a relacionar a língua (materna e estrangeira) ao ensino de gêneros. Em seguida, abordaremos a escola norte-americana, que representa uma teoria bastante recorrente quando o assunto é o conceito de gêneros. E, por fim, destacaremos a Escola de Genebra e alguns autores representativos de outras teorias que aparecem nos livros didáticos.

##### 4.1. A Escola de Sidney: concepção sociossemiótica da linguagem

No período que compreende os anos 1970 e 1980, as pesquisas relacionadas à produção textual nas escolas australianas revelavam um ensino voltado para a produção de narrativas. Com isso, conseqüentemente, deixava-se de explorar muitos gêneros recorrentes no âmbito escolar e em outras instâncias comunicativas. Além disso, havia dificuldade na forma de avaliação das produções textuais dos alunos, devido à falta de clareza dos professores quanto à metodologia de ensino de textos.

A partir desse contexto, estudiosos da perspectiva australiana como Jim Martin, Joan Rothery e Francis Christie, entre outros, por criticarem essa “pedagogia invisível” (Cairney, 1992; Martin, 1993 apud Bunzen, 2005), defendem um *ensino explícito* de gêneros, cuja escolha dá-se em função das práticas de letramento e das disciplinas escolares.

A Escola de Sidney, também chamada de Escola Australiana, formada pelos referidos autores, tem suas bases - para o estudo dos gêneros- na linguística sistêmico-funcional (LSF), proposta por Halliday<sup>13</sup> na década de 70. Tal concepção busca compreender a linguagem em relação com o uso que se faz dela. Portanto, os estudos dessa escola são voltados para a forma “como a linguagem e o contexto social em que é produzida se interrelacionam, de modo que um realize o outro” (Conferir MEURER, BONINI E MOTTA-ROTH, 2005, p.30).

Trata-se, então, de uma abordagem social da linguagem e, para os teóricos dessa linha, a linguagem se constitui a partir de escolhas, as quais são realizadas por usuários da língua, em determinados contextos, para exercerem diferentes funções sociais. Com isso, tal perspectiva vale-se de alguns elementos essenciais, que estão diretamente relacionados a esse sistema de escolhas: *registro*, *gênero*, *contexto de situação* e *contexto de cultura*.

Motta-Roth & Heberle (2005, p.15) afirmam que contexto de situação, de acordo com Hasan (1996c, p.39) pode ser definido a partir de três variáveis: 1) campo - a natureza da prática social; 2) relação – a natureza da conexão entre os participantes da situação; e 3) modo – a natureza do meio de transmissão da mensagem. Tal conceito, segundo o autor, compreende tudo aquilo que tem relevância para a interação.

Para a LSF, o *contexto de situação* vai condicionar o *registro*, isto é, as escolhas feitas pelos usuários para produzirem um texto (escrito ou falado). Assim como a escolha do *gênero* depende do *contexto de cultura*. Nas palavras de Bunzen (2005, p.4): “as escolhas linguísticas são socialmente determinadas pela interação do contexto de cultura e do contexto de situação”.

Nesse sentido, lembra Martin (idem, p.5), a escola australiana postula que os gêneros integram “cada tipo de atividade linguisticamente realizada que faz parte de nossa cultura”. Assim, entende-se que, nessa perspectiva, os gêneros representam

---

<sup>13</sup> Algumas referências sobre esse assunto são Halliday (1978); Halliday & Hasan (1989).

atividades direcionadas a certos objetivos, que se desenvolvem (em estágios) a partir da vivência cultural de cada pessoa. Isso justifica, segundo Bunzen, que não só o gênero, mas também o registro sejam considerados como sistemas abstratos, os quais se concretizam por meio da língua.

Na perspectiva de Halliday, a linguagem se organiza funcionalmente mediante três metafunções, as quais ele denomina: 1) experiencial (ou ideacional); 2) interpessoal e 3) textual.<sup>14</sup> A partir dessas metafunções, dá-se a interação entre contexto de situação e contexto de cultura. E tal interação imprime à linguagem um sistema de significados, o que caracteriza essa abordagem como socio-semiótica.

Quanto à aplicação didática do conceito de gêneros, a escola de Sidney posiciona-se a partir de “uma visão holística e transdisciplinar” (Bunzen, 2005). Isso significa que essa escola preocupa-se tanto com o ensino da língua, como com o ensino de todas as disciplinas do currículo escolar. Nessa concepção, os gêneros representam instrumentos de mudança na sociedade. Logo, os alunos devem dominar os principais gêneros escritos que circulam na esfera comunicativa como “relatos, argumentações, explicações, procedimentos, etc.” (idem, p.4).

Conforme mencionamos anteriormente, para essa teoria, os gêneros se desenvolvem a partir de estágios, e é por meio de estágios também que os autores propõem o *ciclo de ensino dos gêneros*. Tal ciclo é composto por quatro etapas (estágios): 1) *Negociando o campo* – envolve o conhecimento prévio do aluno – é o momento em que professor e alunos negociam o objeto da produção textual (qual o gênero); 2) *Desconstrução* – engloba contexto de cultura, contexto de situação e texto – é a fase de familiarização com o gênero; 3) *Construção conjunta* – são as técnicas de preparação e construção do texto, momento em que professor e alunos trabalham juntos no texto; e, por fim, 4) *Construção independente* – escrita individual do gênero e letramento crítico (uso e reflexão). Essas quatro fases perseguem um produto final, que é “a aproximação para o controle do gênero”. Em outras palavras: o uso consciente do gênero (o domínio dele ou o mais próximo disso).

Esse ciclo foi proposto no sentido de ser adaptado a cada realidade escolar. Por isso, Rothery, citado pelo mesmo autor, afirma que tal ciclo não pode ser caracterizado como um modelo normativo ou prescritivo. É uma metodologia

---

<sup>14</sup> Apresentamos essa questão a título de contextualização global da teoria. Mais detalhes podem ser vistos em Halliday (1994 a).

bastante centrada no professor e nos objetos de ensino, que visa a desenvolver as capacidades dos alunos.

#### 4.2. A Escola norte-americana: perspectiva sociorretórica da linguagem

A Escola norte-americana, também chamada de “Nova Retórica”, no intuito de (re)pensar o ensino de língua materna, centra sua abordagem no estudo de gênero como ação social. Entre os estudiosos mais representativos desse grupo, estão Carolyn Miller, Charles Bazerman e John Swales. Os seus estudos abordam as implicações sociais, culturais e institucionais dos gêneros, também visam a descrever suas formas léxico-gramaticais e padrões retóricos. A razão disso é observar como usuários da língua se valem dos gêneros para seus propósitos sociais.

Essa abordagem não se refere diretamente a Bakhtin sobre o conceito de gênero, mas os posicionamentos apresentados caracterizam a influência da teoria bakhtiniana ao conceber o gênero socialmente. Além disso, é possível perceber que tal teoria utiliza as características atribuídas por Bakhtin ao gênero como plasticidade, dinamicidade e movimento. Isso vem ao encontro da concepção de ensino de línguas dessa escola.

Ao contrário da Escola de Sydney, a perspectiva sociorretórica e cultural da escola norte-americana não propõe um ensino explícito de gêneros. Isto porque o seu objetivo não é somente descrever os elementos linguísticos do texto, mas observar os gêneros em diferentes “exigências retóricas” (COE, 1994 apud BUNZEN, 2005). Com isso, os gêneros são considerados do ponto de vista pragmático, como ações que reagem em diferentes contextos.

Os trabalhos de Carolyn Miller (1984; 1994) empenham-se em mostrar que os gêneros, entendidos socialmente, auxiliam na interpretação, na resposta e na elaboração de certos textos. Para fundamentar essa concepção, um elemento importante destacado nas formulações de Miller é a noção de “recorrência”. A autora define gêneros como ações retóricas tipificadas que se baseiam em situações

recorrentes. Carvalho (2005, p.133) esclarece que “este processo de tipificação<sup>15</sup> baseado em recorrência explica a natureza convencional do discurso, assim como as regularidades encontradas tanto em sua forma quanto em sua substância”.

Nesse sentido, o fato de o gênero representar ação social implica dois elementos: situação retórica e motivação. Para Miller, o gênero situa-se num contexto sociorretórico mais amplo e funciona como um meio para a realização de nossos propósitos comunicativos. Logo, uma situação retórica compreende o propósito comunicativo dos usuários da língua como componentes fundamentais da situação. Com isso, Ramires (2005, p.12) afirma o posicionamento de Miller que “as ações humanas são interpretadas num contexto de situação e pela atribuição de motivações”.

A partir disso, Miller (1984) considera que o gênero

“refere-se a categorias do discurso que são convencionais por derivarem de ação retórica tipificada; é interpretável por meio das regras que o regulam; é distinto em termos de forma, mas é uma fusão entre forma e substância; constitui a cultura; é mediador entre o público e o privado.” (Carvalho, 2005,p.134)

Assim, entendemos que a postura defendida pela autora contribui para pensar a questão do ensino da língua. Isto porque, conforme Ramires (op.cit.) demonstra, a posição de Miller (1984) revela que “o gênero serve como chave para compreender como participar das ações em comunidade”. A mesma autora destaca, ainda, que Miller, em publicação posterior, estuda o conceito de gênero como “artefato cultural”. Esse ponto de vista defende a possibilidade de distinguir uma cultura por meio dos gêneros que ela produz.

A concepção de gênero como ação social é compartilhada com John M. Swales. Esse autor é geralmente associado ao campo de estudos de ensino-aprendizagem de inglês. Os seus estudos abordam definição e análise de gêneros textuais. Além disso, ele desenvolve sua própria definição de gêneros, buscando apoio em diferentes disciplinas como o folclore, a literatura, a linguística e a retórica.

Para Swales, três conceitos são fundamentais: comunidade discursiva, gênero e tarefas. As comunidades discursivas são entendidas como redes sócio-

---

<sup>15</sup> *Tipificação* é o termo utilizado por Bazerman (2006, p.29-30), para designar o processo “em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e a uma compreensão padronizada de determinadas situações”.



retóricas que se formam com base em objetivos comuns. Enquanto as tarefas envolvem as atividades de produção/processamento de textos. E os gêneros, por sua vez, representam propriedades das comunidades discursivas.

Segundo Ramires (2005), Swales defende que os gêneros não pertencem aos indivíduos, mas à comunidade discursiva e, a partir dessa adquirem características geralmente estáveis. Nesse sentido, a relação que se estabelece entre as comunidades discursivas, a tarefa e os gêneros é o propósito comunicativo presente entre eles. A mesma autora afirma que Swales destaca a importância do propósito comunicativo do texto. Para o autor, é o propósito comunicativo que estrutura o gênero e lhe confere limites em relação às possibilidades de ocorrências linguísticas e retóricas.

A partir disso, para Swales, “um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros partilham um conjunto de propósitos comunicativos” (idem, p.18). O que constitui o gênero dessa forma é o fato de os membros da comunidade discursiva reconhecerem a intenção comunicativa. Essa constituição vai condicionar, na concepção de Swales, a escolha do estilo e do conteúdo.

Charles Bazerman é outro estudioso que integra o grupo da escola norte-americana. Seus estudos fundamentam-se, sobretudo, na teoria de Atos de Fala, de John Searle e John Austin. Essa teoria compreende o ato de fala como o reflexo da palavra dita no momento certo, pela pessoa apropriada e na situação adequada.

A partir disso, o autor sustenta a tese de que, ao utilizar os diferentes gêneros, os indivíduos perseguem seus interesses e constroem suas significações. Também adquirem valores e participam de interações verbais, assim como refletem sobre elas. Fuzer (2008b, p.46) explica que assim o texto é definido sob o ponto de vista do enunciado, o qual incorpora “atos de fala”. Nas palavras de Bazerman (2006,p.22):

Cada texto bem sucedido cria para seus leitores um *fato social*. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou *gêneros*, que estão relacionadas a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em *conjuntos de gêneros* dentro de *sistemas de gêneros*, os quais fazem parte dos *sistemas de atividades humanas*.

Com isso, Bazerman postula que os gêneros são “fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam”(ibid.,p.31). Nesse sentido, o autor sugere que os usuários da língua utilizam formas razoavelmente estáveis, as quais são reconhecíveis pelo grupo social onde atuam. Tais formas adquirem “tipificação” e passam a ser adotadas como gêneros, e esses, por sua vez, tipificam as atividades de acordo com os grupos sociais. Por isso, ao considerar o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros, tal perspectiva, de acordo com Fuzer (2008b, p.48), permite focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam-nas a fazê-lo.

Dessa forma, entendemos que pensar a abordagem norte-americana de gêneros para a educação envolve um ensino direcionado a compreender o funcionamento dos gêneros na sociedade. Isso implica uma metodologia de ensino que analise as relações que se estabelecem entre os indivíduos, a partir dos textos, em determinada cultura.

#### 4.3. A Escola de Genebra: perspectiva sociodiscursiva da linguagem

A Escola de Genebra tem uma visão psicossociológica dos gêneros. Tal perspectiva é desenvolvida no quadro da Psicologia da linguagem e da Didática de línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra. Entre os pesquisadores que compõem essa escola, estão: Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Sylvie Haller, Michèle Noverraz e outros.

O ISD é, ao mesmo tempo, uma variante e um prolongamento do Interacionismo Social. Ela não é uma corrente propriamente linguística, tampouco uma corrente sociológica ou psicológica. Mas, de acordo com Bronckart (2009), tem a pretensão de ser vista como uma *ciência do humano*. E, como tal, coloca a linguagem como problema central ou decisivo para esta ciência.

O ISD concebe os textos como “produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais” (ibid.,p.137). Ao examinar os conceitos de *enunciados*, *enunciações e/ou textos* bakhtinianos, Bronckart (ibid.) considera como *textos* as produções verbais acabadas quando associadas a uma mesma e única ação de linguagem. Assim como reconhece por *enunciados* os segmentos de produções verbais que se apresentam no nível da frase.

Quanto aos *Gêneros de Texto*, eles são identificados como as diferentes espécies de textos elaborados pelas formações sociais (em função de seus objetivos, interesses e questões específicas), os quais apresentam características relativamente estáveis. Tal conceito é compatível com as formulações de Bakhtin para os *gêneros do discurso*, *gêneros do texto* e /ou *formas estáveis de enunciados*.

É também importante para o ISD a noção de *Tipos de Discurso*, a qual diz respeito às formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos<sup>16</sup> específicos. Esses tipos articulam-se entre si por *mecanismos de textualização* e por *mecanismos enunciativos*, que conferem ao texto sua coerência sequencial e configuracional. Os autores também o definem por “formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso” (p.138). Além disso, atribuem aos tipos de discurso dependência direta dos recursos morfossintáticos da língua, assim como conferem a eles um número limitado. Dessa forma, podemos considerá-los como elementos que integram a constituição da heterogeneidade dos textos.

Tendo em vista que o interacionismo sócio-discursivo está centrado na questão das condições externas de produção dos textos, isso provoca um abandono da noção de “tipo de texto” a favor da de gênero de texto e de tipo de discurso. Neste caso “são os gêneros, como formas comunicativas, que serão postos em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem” (BRONCKART, 2009, p.15).

A noção de gênero envolvida no posicionamento didático do ISD está intimamente ligada à concepção interacionista social do desenvolvimento humano. A herança vygotskiana é percebida em “Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas”, de Schneuwly & Dolz (2004).

Nesse texto, partindo dos pressupostos de Bakhtin, Schneuwly & Dolz concebem os gêneros como instrumentos psicológicos. Isto porque os gêneros, de acordo com os autores, representam instrumentos semióticos complexos. São ‘mega-instrumentos’ que possibilitam, ao mesmo tempo, com uma linguagem relativamente estável, produzir e compreender diferentes textos e, por sua vez, materializam a atividade de linguagem.

---

<sup>16</sup> Sobre os mundos discursivos, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, abordaremos no capítulo de questões metodológicas.

Sabemos que falar ou escrever em situações comunicativas diferentes exige a utilização dos gêneros. Uma aula a ser ministrada, por exemplo, requer um conteúdo e uma forma de apresentação que contemple o público-alvo que estará presente. Além disso, interessa observar o espaço e o tempo em que a aula ocorrerá, o número de pessoas a que a fala será dirigida, o nível de conhecimento desse público e os recursos disponíveis para a exposição. Tudo isso integra a utilização do gênero, pois uma aula pode ser dada em diferentes situações. Mas, em cada uma delas, não será a mesma aula, apesar de consistir no mesmo gênero.

Schneuwly & Dolz (2004, p. 65) reforçam a ideia de que os gêneros no contexto escolar engendram um desdobramento, porque não se trata mais de um instrumento de comunicação apenas, mas de um objeto de ensino- aprendizagem. Nesse contexto, os autores afirmam que o gênero “torna-se uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo”. E, como tal, os gêneros não possuem vínculo com as situações concretas de comunicação.

Essa concepção suscita alguns questionamentos para o ISD, a fim de tomar consciência sobre a importância dos gêneros como objetos e instrumentos de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. São indagações referentes à utilização didática do conceito de gêneros: (i) quais gêneros devem ser ensinados na escola? (ii) de que maneira organizá-los, considerando o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos? (iii) o que fazer com as definições (como tipologias) que predominam nas práticas escolares?

Essas questões foram algumas das que motivaram os estudiosos da escola de Genebra a desenvolver modelos didáticos de gêneros. Com isso, partem do princípio de que “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência” e tal variação constitui-se “numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição, cujo objetivo primeiro é precisamente este”(Schneuwly & Dolz ,2004, p. 69).

Portanto, o objetivo principal da escola de Genebra não é ensinar gêneros, mas desenvolver propostas didáticas que levem o aluno a construir as capacidades de linguagem necessárias à interação verbal. Machado (2004 b) corrobora que as unidades de estudo privilegiadas pela ISD não são os gêneros, mas as ações de linguagem e as ações não verbais.

O quadro teórico do ISD entende que a comunicação, seja oral ou escrita, se dá a partir de estratégias que podem ser sistematizadas e ensinadas. Isso justifica o

fato de que as pessoas não são obrigadas a saber falar em público, por exemplo. Os gêneros envolvem a adaptação dos usuários de acordo com a necessidade de expressão que surge.

Por isso, as sequências didáticas representam as operações de linguagem que fazem parte do contexto de ensino. Os pesquisadores do ISD as chamam de módulos de ensino que são organizados conjuntamente no intuito de melhorar uma determinada prática de linguagem.

Essa perspectiva propõe o trabalho com gêneros textuais como práticas de linguagem historicamente construídas, a fim de possibilitar o confronto entre elas e o conhecimento dos alunos. O objetivo disso é permitir que eles consigam reconstruir os gêneros, após dominarem a sua estrutura e funcionamento. Com isso, aprimorem a capacidade de usar a língua em diferentes situações.

Mencionamos que, nesse ponto, a noção de tipologias discursivas é utilizada, porque elas integram, de forma geral, as operações de linguagem necessárias para a constituição dos textos. Isso motivou que o grupo de pesquisadores elaborasse um sistema de “agrupamento de gêneros” que contivesse aspectos dos gêneros, dos tipos de discurso e do conhecimento prévio dos alunos (as capacidades de linguagem dominantes). Então, a forma de organizar os cinco agrupamentos propostos determinava que eles: a) contemplassem as finalidades de comunicação essencial da sociedade (seja de forma oral ou escrita); b) lembrassem as tipologias, como era comum em muitos materiais didáticos e currículos de ensino; c) compartilhassem minimamente algumas capacidades de linguagem utilizadas no agrupamento de gêneros. O quadro de agrupamento de gêneros elaborado por Dolz, Noverraz & Schneuwly<sup>17</sup> encontra-se no Anexo E.

Dessa forma, os estudiosos da escola de Genebra sugerem “a elaboração de um conjunto de atividades pedagógicas ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa” (op.cit.). São as chamadas sequências didáticas. O desenvolvimento dessa metodologia possibilita empreender as características do modelo didático do gênero. Isso representa uma contribuição importante para o professor, uma vez que o auxilia a orientar seus alunos.

---

<sup>17</sup> O quadro foi extraído de SCHNEUWLY & DOLZ (2004,p.102).

A sequência didática é estruturada da seguinte forma: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final, como demonstra o esquema do Anexo E (op.cit.,p. 83).

A *apresentação da situação* é a fase em que o professor expõe para os alunos um projeto coletivo de comunicação para ser realizado. Essa exposição envolve o maior número de informações a respeito do gênero (construção composicional, estilo, conteúdo temático), do destinatário, do suporte, etc., a fim de que os alunos compreendam a importância da atividade e dos conteúdos que vão trabalhar. É uma simulação mais próxima do que poderia ser uma situação real comunicativa.

Quanto à *primeira produção*, esta corresponde à etapa em que o professor encontra o momento de intervir e orientar os alunos, seja individualmente ou em grupo, pois é o primeiro contato desses com o gênero. Também representa a avaliação concreta com intuito formativo dos alunos.

E os *módulos* têm a finalidade de observar e reparar as dificuldades surgidas na primeira produção. Por isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 89) afirmam que o movimento das sequências didáticas vai do mais complexo para o mais simples: da produção inicial aos módulos. O começo auxilia o professor a detectar as principais dificuldades de linguagem dos alunos, e os módulos, inspirados no conceito de ZDP vygotskyano, são direcionados a resolver esses problemas. Nesse sentido, os módulos podem ser organizados por meio de exercícios específicos relacionados ao problema encontrado, assim como pode variar as atividades. Em seguida, a *produção final* volta ao complexo, porque representa o resultado da aprendizagem do aluno concretizada no texto.

Sabemos que as sequências didáticas são construídas no sentido de possibilitar aos alunos o acesso a novas práticas de linguagens tipificadas e aos professores uma visão mais integrada do trabalho com a linguagem (e com os gêneros). A partir disso, a elaboração de sequências didáticas e o agrupamento dos gêneros estão profundamente relacionados à questão da progressão, comenta Bunzen (2005). E o objetivo dessa metodologia é que os alunos dominem diversos gêneros textuais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever.

#### 4.4. Outros estudos sobre gêneros

As três escolas destacadas anteriormente correspondem às principais referências para o estudo dos gêneros, seja no contexto de pesquisa ou de aplicação didática. No entanto, é importante ressaltar, ainda, os estudos brasileiros sobre gêneros. Muitos deles baseiam-se nas perspectivas abordadas, agregando concepções e desenvolvendo posicionamentos.

Neste trabalho, abordaremos a concepção de Marcuschi (2005 a, 2005 b, 2008), por sua importante contribuição nas pesquisas brasileiras na área da linguística e por sua influência na produção de livros didáticos de língua portuguesa.

Luiz Antônio Marcuschi é um linguista que tem se dedicado ao ensino, pesquisa e produção científica na área da linguística. Ele tem muitas obras publicadas, entre as quais se destacam: *Análise da Conversação* (1995), *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização* (2001) e *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*, (2008). Essa última, em especial, foi muito significativa para este estudo. Além disso, o autor publicou vários artigos sobre o assunto em coletâneas como “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”(2005) e “Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação”(2005),etc.

Marcuschi foi um dos pioneiros nos estudos sobre a relação fala/escrita, os gêneros textuais e o hipertexto. Atua hoje como Professor Titular em Linguística do Departamento de Letras da UFPE, onde criou o Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita (NELFE). Por tal histórico, a influência desse pesquisador é bastante notável nas pesquisas brasileiras, sobretudo, nos livros didáticos de língua portuguesa.

No texto “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”, Marcuschi (2005 a) considera os gêneros como práticas indissociáveis à vida cultural e social. Com isso, enfatiza os usos da tecnologia e sua interferência nas atividades diárias de comunicação, tais usos geram, segundo ele, “novos gêneros” a partir de “velhas bases”. Nesse artigo, o autor demonstra a distinção entre *tipos* e *gêneros textuais*. Para tanto, ele elabora o seguinte quadro:

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Extraído de Marcuschi (2005 a, p.23).

Já em “Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação”, o autor trata dos gêneros como categorias fluidas, materializadas por meio dos textos. Ele ressalta que os gêneros, por assim se constituírem, possuem dinâmicos *habitats* sociais. Com isso, o autor relaciona a circulação dos gêneros com as práticas de escrita, defendendo que os “gêneros são indicadores de relações de poder e fator de hierarquização do poder” (Marcuschi, 2005 b, p.28).

As ideias dos dois textos anteriores são desenvolvidas com mais clareza em *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*, (2008) Nessa obra, o pesquisador aprofunda os estudos sobre gêneros.

Marcuschi (ibid., p.149) afirma que o estudo dos gêneros mostra o funcionamento da sociedade. A partir disso, o autor revela um posicionamento teórico compatível com a escola norte-americana. Ele também elabora um panorama das pesquisas brasileiras e internacionais realizadas sobre o assunto.

Sobre as pesquisas brasileiras, Marcuschi destaca algumas universidades, cujos estudos são orientados pelas escolas abordadas anteriormente. Dessas, ele observa as seguintes influências: UFSC (escola de Sidney), UFC, UFSC e UFSM (escola norte-americana) e PUC/SP (escola de Genebra). Podemos evidenciar, e por isso acrescentamos, que a UNISINOS, a UNIRITTER e a UFSM também possuem pesquisas baseadas na escola de Genebra.



O autor menciona, ainda, uma quarta perspectiva de gêneros, a qual ele designa como sendo de caráter mais geral que as três anteriores. Essa perspectiva, segundo Marcuschi (op.cit.), é influenciada por autores como Bakhtin, Adam, Bronckart, assim como Bazerman, Miller, além de Kress e Fairclough. A referida abordagem vem sendo desenvolvida por pesquisadores da UFPE e da UFPB.

Entendemos que Marcuschi é defensor dessa concepção, apesar de ele não se posicionar claramente a respeito disso. E dois são os motivos que nos levam a tal suposição: o histórico acadêmico do autor (pois ele é o pioneiro dos estudos sobre gêneros na UFPE) e o fato de ele atualmente integrar o corpo docente dessa universidade. Além disso, é possível notar em suas definições a influência desses autores. O conceito de gênero textual, por exemplo, definido por Marcuschi como “textos materializados em situações comunicativas recorrentes” assemelha-se à definição de Miller: ações retóricas tipificadas que se baseiam em situações recorrentes.

Mais uma semelhança foi observada em relação ao conceito de domínio discursivo. Para Marcuschi (ibid, p. 155), domínio discursivo consiste em práticas discursivas nas quais se identifica um conjunto de gêneros textuais (próprios ou específicos) “como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder”. Enquanto Bakhtin o define como “esfera da atividade humana”, e Swales como “redes sociorretóricas que se formam em direção a determinados objetivos comuns (comunidades discursivas).”

Por isso, Marcuschi avalia que o estudo dos gêneros representa hoje “uma fértil área interdisciplinar” (ibid., p.155), a qual focaliza não só o funcionamento da língua, mas também as atividades culturais e sociais. Nesse sentido, ele entende que as noções de gênero textual, de domínio discursivo e também de tipo textual são muito mais operacionais do que formais. O autor revela que os tipos textuais integram a organização interna do gênero, o que comprovaria a impossibilidade de uma relação dicotômica entre as duas noções. Ele acredita que haja entre os conceitos de gênero e de tipo textual uma relação complementar, uma vez que “todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas” (op.cit.p.160).

Marcuschi (2008) aborda, ainda, os gêneros como sistema de controle social. O autor defende que eles são “nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia” (p.161). A partir disso, ele distingue *evento* e *gênero textual*. O estudioso

afirma que um evento é marcado por diversas ações (gêneros), assim como exemplifica que uma audiência no tribunal é um evento onde circulam vários gêneros.

Em seguida, Marcuschi (op.cit., p. 167) analisa a questão da intergenericidade e a difere de heterogeneidade tipológica. A primeira corresponde a “um gênero com a função de outro”, enquanto a heterogeneidade tipológica refere-se a um gênero que integra vários tipos. Mencionamos essa distinção por causa da conclusão que o autor extrai dela, uma vez que ele questiona se, de fato, o livro didático é um gênero ou um suporte muito específico. Tal assunto será desenvolvido neste texto quando abordarmos a questão do livro didático. Entretanto consideramos importante já mencioná-la neste momento, porque envolve o problema da didatização dos gêneros fundamental para o presente trabalho.

Marcuschi (2008) enfatiza também a importância da questão intercultural para pensar a didatização dos gêneros. Para ele, os gêneros funcionam de forma diferente de acordo com cada cultura. Nessa perspectiva, o pesquisador indaga se a variedade cultural dentro de um mesmo país - como ocorre no Brasil - deveria ser considerada nos livros didáticos. O autor avalia que os materiais estão mais abertos a essa visão, mesmo que ainda não contemplem totalmente questões como “variação linguística, social, temática, de costumes, crenças, valores, etc. (p.172)”.

Por isso, quando se pensa na didatização dos gêneros, deve-se lembrar que a multiplicidade de gêneros aumenta a cada instante, principalmente pela influência dos meios tecnológicos. No entanto, Marcuschi, baseando-se em Crystal (2001), esclarece que é ilusório pensar em renovação a cada nova tecnologia, uma vez que a internet representa mais uma “revolução nos modos sociais de interagir linguisticamente (2008, p.199).” Nesse contexto, cada gênero que surge representa as diferentes formas de as pessoas se expressarem.

Em função disso, Marcuschi critica claramente a forma como vem sendo abordada a questão dos gêneros nos PCN's de língua portuguesa. Ele a julga tão reducionista, no que tange à diversidade de produção textual, que a compara com os manuais de ensino de língua tradicionais. O estudioso argumenta que, embora os livros didáticos apresentem uma relativa variedade de gêneros, eles não são tratados de maneira sistemática. Isso ocorre, segundo ele, principalmente com os gêneros orais.

Outra falha observada por Marcuschi no tratamento dos gêneros nos PCN's é a inexistência de uma distinção sistemática entre as noções de tipo textual e de gênero textual. Ele questiona também o fato de os gêneros selecionados para serem ensinados não corresponderem aos mais praticados nas atividades linguísticas cotidianas; pois os PCN's propõem o ensino dos gêneros mais formais. Por fim, destacamos o que o autor considera o equívoco mais visível: a falta de critérios para estabelecer a distinção entre oralidade e escrita.

Nesse sentido, o posicionamento de Marcuschi permite inferir que a forma como a sociedade se organiza direciona os gêneros a serem ensinados na escola, estabelecendo uma relação de interdependência. Com isso, o autor sugere que a visão sociointeracionista da linguagem seria talvez a mais preparada para dar conta do funcionamento social da língua.

## CAPÍTULO 2: A PESQUISA

*O livro didático para o ensino de português, dada a sua importância no ensino brasileiro, vem ganhando cada vez mais espaço nas análises acadêmicas que visam compreender qual o papel específico deste [...].*

Bueno (2011)

Neste estudo, investigamos o conceito de gêneros em livros didáticos de língua portuguesa. O trabalho foi motivado pela preocupação com os resultados atuais das avaliações do ensino-aprendizagem de línguas e, principalmente, com a formação de professores. Esses fatores se correlacionam diretamente e, como muito bem argumentou, em seu depoimento, a professora Amanda Gurgel<sup>18</sup>: “a condição precária da educação não pode ser considerada como uma fatalidade”. Então, é preciso desenvolver pesquisas que contribuam de alguma forma para melhorar esse contexto. Por isso, a importância do presente estudo consiste em estimular a formação docente continuada; por conseguinte, assume a tarefa de insistir na qualidade da elaboração e da utilização de materiais didáticos. Isto porque entendemos que um material de qualidade não trabalha sozinho, pois é necessário somar a ele o embasamento teórico do professor, para mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a iniciativa de investigar o conceito de gênero partiu do fato de que o texto é unidade de ensino conforme os PCN's, e, no caso do ensino da língua portuguesa, há mais de uma década, tenta se adequar a esse modelo. Contudo, há uma série de implicações quando é preciso articular conhecimentos teóricos e prática docente. Por causa disso, reconhecemos a necessidade de estabelecer a ponte entre os estudos sobre o ensino de língua portuguesa e o trabalho com a linguagem a partir dos textos. Assim, deparamo-nos com uma questão que norteia esse trabalho e torna tangível a formulação do seguinte problema: **Em que medida**

---

<sup>18</sup> Depoimento que resume a situação da educação no Brasil. Foi realizado pela professora Amanda Gurgel, da rede pública do estado do Rio Grande do Norte, em 10 de maio de 2011, durante uma audiência pública. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=yFkt0O7lceA>

**o(s) conceito(s) de gêneros apresentado(s) pelo manual do professor dos livros didáticos de língua portuguesa está (ao) em consonância com as atividades propostas pelo livro?**

Para responder a essa questão, pretendemos analisar o manual do professor de três livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental. Com isso, descreveremos as orientações teórico-metodológicas propostas para o trabalho com gêneros nos manuais selecionados. E, em seguida, utilizaremos algumas propostas dos livros para comparar com as orientações dos manuais. Com isso, o intuito é apurar de que forma esse conceito é apresentado no MP, nas atividades de leitura e de produção textual de alguns gêneros no livro. Dessa forma, passamos a descrever as etapas desta pesquisa.

### **1. A seleção do *corpus***

A seleção do *corpus* foi realizada a partir de três critérios, a seguir: a) Livros didáticos que pertencessem à lista dos aprovados pelo PNLD/2011; b) Livros didáticos mais utilizados pelas escolas municipais de Santa Maria (RS); c) Livros didáticos destinados ao 6º ano do ensino fundamental das escolas públicas do país.

Primeiramente, para a seleção do material a ser analisado, pautamo-nos no PNLD/2011<sup>19</sup>. A orientação da escolha partiu da leitura do guia do PNLD/2011, que elenca a aprovação de dezesseis coleções de livros didáticos de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental. E essas coleções foram selecionadas para serem utilizadas no período de 2011 a 2013, nas escolas públicas do país.

Partindo de uma abordagem qualitativa, nesta pesquisa, possuímos um foco de interesse amplo, com isso, descrevemos os dados a partir do contato direto com o material. Ademais, investigamos o contexto do material utilizado para a realização deste trabalho. Então, buscamos informações junto à Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, a respeito da escolha dos livros didáticos nas escolas. E essa secretaria forneceu uma lista contendo os nomes, os telefones e os endereços das escolas públicas do município.

Borin, (2004) afirma que, embora as abordagens qualitativas de análise se utilizem principalmente da argumentação escrita de natureza linguística para

---

<sup>19</sup>Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

expressar seus resultados atingidos, elas não precisam abandonar os números. A autora explica que alguns elementos numéricos podem aprimorar as descrições resultantes das análises. No caso desta pesquisa, os números auxiliaram na escolha do *corpus*. Com o intuito de estabelecer um critério de escolha do material para a análise, procuramos identificar, dentre a lista dos livros aprovados pelo PNLD/2011, os materiais escolhidos em maior número pelas escolas.

É relevante mencionarmos que a escolha dos livros nas escolas se dá por coleções, ou seja, os professores escolhem os exemplares de português de determinada coleção correspondentes a todos os anos do ensino fundamental. Isso exige que os docentes analisem as coleções e entrem em consenso para selecionar uma delas e também para sugerir uma segunda opção. No questionário preenchido pelo responsável de cada escola, os professores devem colocar duas opções de escolha. Na falta da primeira opção, para algum dos anos, as escolas recebem a segunda coleção escolhida. Isso ocorre, no caso da disciplina língua portuguesa, porque o PNLD/2011 aprovou 16 coleções, as quais estão à disposição para serem utilizadas pelas escolas, pois foram adquiridas pelo governo.

Nesta pesquisa, optamos pelos livros correspondentes ao 6º ano do ensino fundamental. Isso porque sabemos que o ensino fundamental organiza-se em dois ciclos. O primeiro corresponde aos primeiros cinco anos, os chamados anos iniciais do ensino fundamental: do 1º (classe de alfabetização) ao 5º ano (4ª série). Esse ciclo é desenvolvido, usualmente, em classes com um único professor regente, o qual estimula e desenvolve atividades de caráter lúdico, enfatizando o conhecimento do mundo pessoal, familiar e social.

Já o segundo ciclo equivale aos anos finais - do 6º (5ª série) ao 9º ano (8ª série), nos quais o trabalho pedagógico é desenvolvido por uma equipe de professores especialistas em diferentes disciplinas. E o objetivo a partir de então é aprofundar os conhecimentos adquiridos no ciclo anterior.

Sendo assim, a opção por analisar o *manual do professor dos livros correspondentes ao 6º ano* deu-se em função de que é o momento em que o licenciado em letras começa a atuar. Além disso, o sexto ano representa um período decisivo no trabalho com a linguagem, pois a língua portuguesa é uma das disciplinas que constitui a base para a continuidade nos estudos do ensino médio.

Definidos os critérios, estabelecemos contato com essas instituições de ensino, por meio de ligações telefônicas e/ou de visitas. Em seguida, registramos os

livros que mais se repetiam entre os escolhidos para serem adotados no 6º ano do ensino fundamental durante o referido triênio. Assim, chegamos a três títulos: a) **Português: linguagens, 6º ano** (CEREJA; MAGALHÃES, 2009); b) **Para viver juntos: português** (COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2009) e c) **Tudo é linguagem: língua portuguesa** (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009).

Cabe explicar que utilizamos as seguintes abreviaturas para identificar os livros: *Português: Linguagens* (MP1); *Para viver juntos* (MP2); *Tudo é linguagem* (MP3). Quando nos referimos ao livro didático do aluno explicitamente, sinalizamos por LD1, LD2 e LD3, respectivamente, na mesma ordem anterior.

## 2. A contextualização

A descrição dos dados em uma pesquisa qualitativa envolve mais que a simples enumeração de informações; inclui a situação em que as informações são recolhidas. Por isso, apresentamos o contexto de aprovação dos livros didáticos de língua portuguesa (LDP). Para tanto, recorremos ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), expondo, primeiramente, a conjuntura desse programa de avaliação e as informações do Guia do PNLD/2011.

### 2.1. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa do Governo Federal, cujo objetivo é oferecer livros didáticos, dicionários e obras complementares gratuitos aos estudantes das escolas públicas do ensino fundamental e médio de todo país. O programa contempla, ainda, alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado.

A regulamentação legal do livro didático foi consolidada a partir do Decreto nº 91.542, de 19/8/1985, que implementou o PNLD. Cabe mencionar que a responsabilidade pela política de execução do PNLD é do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Secretaria de Educação Fundamental (SEF)<sup>20</sup>, ambos ligados ao Ministério da Educação (MEC).

---

<sup>20</sup> É importante salientar que, partir de 2001, essa secretaria passa a se chamar Secretaria de educação básica (SEB).

O PNLD funciona em períodos trienais alternados. Logo, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, seja dos anos iniciais do ensino fundamental, dos anos finais ou do ensino médio. O programa também garante a distribuição dos livros em áudio, Braille<sup>21</sup> e MecDaisy, quando solicitado pelas escolas.

Desde 1997, todos os livros a serem adquiridos pelo FNDE e repassados às escolas da rede pública de ensino do Brasil passaram a ser submetidos a um processo de análise e avaliação realizado pelo PNLD. Essa avaliação é realizada por comissões formadas por áreas de conhecimento, composta por professores com experiência nos três níveis de ensino. Ela acontece a cada três anos, a fim de assegurar a qualidade dos livros distribuídos.

A primeira avaliação do PNLD analisou os livros de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais de 1ª a 4ª séries, classificando-os em quatro grandes categorias, as quais foram divulgadas pelo Guia de Livros Didáticos<sup>22</sup>, que tem como finalidade apresentar os resultados e os critérios pelos quais os livros são avaliados pelo PNLD. As categorias estabelecidas na primeira avaliação foram:

- *Excluídos* – categoria composta de livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo;
- *Não-recomendados* – categoria constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;
- *Recomendados com ressalvas* – categoria composta por aqueles livros que possuísem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem, também, problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia; e, por fim,
- *Recomendados* – categoria constituída por livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos como também aos critérios mais relevantes da área. (BATISTA, 2003, p. 31).

O primeiro Guia teve sua publicação em 1997 e até então exerce a função de divulgar os resultados e critérios de avaliação utilizados pelo PNLD. Além disso,

---

<sup>21</sup> A primeira ação nesse sentido foi a transcrição, em 1999, de vinte títulos de livros didáticos, que foram distribuídos a todos os Centros de Apoio Pedagógico para atendimento de pessoas com deficiência visual – CAPs do país.

<sup>22</sup> Catálogo que apresentou aos professores o resultado de todos os livros recomendados (com ou sem ressalva e/ou distinção).



representa um instrumento de apoio para os professores escolherem o livro a ser adotado. Porém, com o tempo, sofreu algumas alterações. Já, em sua segunda edição, foi reformulada a convenção gráfica da classificação recebida pelos livros para: \*\*\*Recomendados com distinção; \*\*Recomendados; \*Recomendados com ressalvas<sup>23</sup>.

E, em 1999, os livros da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental passaram a fazer parte da avaliação do PNLD. Assim, criou-se o Guia de Livro Didático de 5ª a 8ª séries, em 2005. Este também foi alvo de reformulações, uma vez que foram retiradas as menções anteriores adotadas para classificação, reduzindo-se em: “Aprovadas” e “Não aprovadas”. E, para substituir as estrelas ou menções diferenciadas, são apresentadas resenhas, cuja função é informar sobre possíveis ressalvas ou restrições que possam sofrer as obras analisadas.

Resumidamente, apresentamos que o PNLD/2006 voltou-se para a análise de dicionários utilizados nas escolas, e o PNLD/2007, aos livros indicados às séries iniciais do ensino fundamental.

O PNLD/ 2008 avaliou os livros didáticos de 5ª a 8ª série. Nesse ano, foram inscritos 144 títulos, sendo 91 aprovados e 53 excluídos. Das 33 coleções de Língua Portuguesa, destinadas ao segundo segmento do Ensino Fundamental que passaram pelo processo de avaliação no PNLD/2008, 24 coleções foram aprovadas.

Os PNLD/2009 e PNLD/2010 foram constituídos de reposição e complementação dos livros destinados aos alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental e de alunos do ensino médio.

## 2.2. O PNLD/ 2011

A escolha dos LDP a serem utilizados pelas escolas públicas em 2011, 2012 e 2013 dá-se a partir do PNLD/2011. Este ano inova com a conclusão do processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos em todo país. Com isso, acresceu-se um ano ao ensino fundamental, que passa a ter quatro anos finais: 6º (5ª série), 7º (6ª série), 8º (7ª série) e 9º (8ª série). Entendemos que essa mudança reforça a importância da qualidade dos materiais didáticos utilizados nas escolas. Além disso,

---

<sup>23</sup> As estrelas representam o nível de qualidade.

esses materiais adquirem papel essencial na formação básica do aluno como cidadão, por meio do contato com as diferentes linguagens.

O Guia do PNLD/2011 divulga aos professores das escolas públicas uma coletânea de textos, os quais resumem os conteúdos tratados nos livros didáticos aprovados. De acordo com esse Guia (p.10), tal material possibilita alguns recursos para professor:

ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da cultura da escrita; desenvolver sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais; propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e a linguagem; aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o prosseguimento nos estudos.

As coleções aprovadas em 2011 seguiram critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, assim como critérios específicos à língua portuguesa. Os critérios comuns são: 1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; 2) Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; 3) Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, quanto à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados. 4) Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; 5) Observância das características e finalidades específicas do Manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada; e 6) Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

Todavia, nesta pesquisa, interessa-nos destacar aspectos envolvidos no terceiro e no quinto critério, os quais requerem do material “coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica”. Isso implica a articulação entre o planejamento didático explicitado pelo livro e os objetivos que ele propõe. Logo, envolve a atenção na escolha de uma abordagem metodológica que contribua para o alcance dos objetivos apresentados. Ademais, exige o esclarecimento, no manual do professor que acompanha o livro, da fundamentação teórico-metodológica adotada ou da articulação das teorias, caso se apoie em mais de uma.

Nesse sentido, o manual do professor tem a função de orientar os professores a utilizarem a coleção adequadamente. Por conseguinte, constitui-se numa

ferramenta de complementação didático-pedagógica e de atualização para o docente. De acordo com o Guia do PNL D, um dos objetivos do manual é contribuir para que o professor reflita sobre a sua prática. Para tanto, o manual deve organizar-se da seguinte forma:

- explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela coleção e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos;
- descrever a organização geral da coleção, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;
- relacionar a proposta didático-pedagógica da coleção aos principais documentos públicos nacionais que orientam o ensino fundamental, no que diz respeito ao componente curricular em questão;
- discutir o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados;
- indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado na coleção;
- discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem;
- propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola;
- apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do aluno.

(Guia PNL D/2011, p.14-15)

E, no que tange ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, o Guia menciona que o intuito é garantir aos alunos a inserção qualificada ao mundo letrado. Isso implica um domínio suficiente da escrita e da oralidade que atendam as demandas fundamentais “do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania” (p.19). Essa concepção está de acordo com as diretrizes, com as orientações e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a educação no país.

Nesse aspecto, os livros didáticos de língua portuguesa (LDP) do 3º e 4º ciclos devem priorizar as atividades de leitura e escrita e também de produção e compreensão oral. E essas devem ser exercitadas em situações comunicativas contextualizadas. Além disso, as práticas de reflexão, de construção de conhecimentos linguísticos e de descrição gramatical devem orientar-se pelo critério de funcionalidade. Tal fator admite acentuar as condições sociais de uso da língua.

Em relação aos critérios específicos à língua portuguesa para a aprovação dos livros, o PNL D classifica-os em quatro aspectos: 1) natureza do material textual

selecionado; 2) trabalho com o texto; 3) trabalho com a oralidade; 4) trabalho com os conhecimentos linguísticos.

O primeiro item envolve **a escolha dos textos** pertencentes ao material didático avaliado, no que diz respeito à qualidade e à experiência de leitura que eles venham a propiciar. De modo que essa seleção motive o aluno a desenvolver a competência comunicativa. Assim como incentive professores e alunos a ultrapassarem os limites do livro didático.

Em relação **ao trabalho com o texto**, seja oral ou escrito, o Guia defende a diversidade de estratégias, se aplicada de forma articulada. As atividades de leitura, por exemplo, objetivam a formação do leitor e o desenvolvimento de habilidades pertinentes a essa capacidade. Para tanto, os livros devem conter atividades que envolvam situações de interlocução contextualizada. Também devem priorizar atividades que respeitem as convenções e os modos de ler próprios de cada gênero, seja ele literário ou não. Assim como as práticas de leitura devem orientar-se no sentido de ampliar as estratégias e as capacidades de leitura dos alunos. Enquanto que para as estratégias de produção de textos escritos, segundo o Guia, os livros devem conceber a escrita como um processo e, como tal, abordar as suas etapas. E faz parte desse processo evidenciar a escrita como uma prática socialmente situada que considere as condições de sua produção. A partir disso, o Guia recomenda a explorar a produção de diferentes gêneros de acordo com os objetivos estabelecidos e o nível de ensino visado.

Quanto ao **trabalho com a oralidade**, é relevante destacar a função dos livros didáticos de língua portuguesa. Eles atuam no desenvolvimento de capacidades referentes aos usos da linguagem oral em diferentes situações de interlocução, formais e /ou públicas, conforme o nível de ensino determinado.

Já o **trabalho com os conhecimentos linguísticos** visa a aprimorar a capacidade linguística do aluno, oferecendo meios de estabelecer uma comunicação mais eficiente. Mas isso envolve, de acordo com o Guia, admitir e respeitar as diferenças regionais da língua. Também demanda a utilização dos conhecimentos linguísticos em diferentes situações de uso.

### 2.3. Sobre as coleções aprovadas em 2011

O PNLD/2011 avaliou 26 coleções de língua portuguesa. Dessas, apenas 16 foram consideradas satisfatórias e compatíveis com os critérios de seleção dos livros para o período de 2011 a 2013.

Essas coleções apontam diferentes caminhos e diferentes níveis de eficácia, segundo o Guia. Mas todas elas se estruturam de modo a contribuir com textos e atividades que ofereçam aos professores meios de explorar a língua materna de forma eficiente. Por isso, organizam as atividades de leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos, conforme os objetivos oficialmente estabelecidos.

Ainda, conforme o Guia, **o tratamento didático dos conteúdos curriculares básicos** permite apontar quatro tendências metodológicas, a seguir: vivência, transmissão, uso situado e construção/reflexão. A *vivência* remete àquele ditado - “é escrevendo que se aprende a escrever”. Quer dizer que o aluno aprende ao vivenciar situações didáticas em que esse conteúdo está envolvido. Esse método pode ser eficiente se o professor e o aluno reconhecem o conteúdo a ser trabalhado, corrobora o documento.

Já a **metodologia transmissiva** concebe a aprendizagem como assimilação de conceitos e de informações organizados pelo professor e/ou por material didático. Um exemplo recorrente dessa abordagem é o ensino de gramática, caracterizado pela definição de conceitos e regras exemplificados e pela aplicação de exercícios. De acordo com o Guia do PNLD/2011, cuja equipe responsável é representada pela Universidade Federal de Minas Gerais, esse método tem chances de obter êxito. Mas isso requer uma organização lógica rigorosa do conteúdo, seguida de uma transposição didática adequada.

Ademais, tratar o conteúdo conforme o **uso situado** significa ensinar a partir do próprio conteúdo, fazendo o uso socialmente contextualizado dele. Ou melhor, ensinar através do uso das competências linguísticas necessárias para determinada prática discursiva. Logo, transparece que o trabalho com gêneros ilustra perfeitamente essa metodologia, pois reflete as condições específicas e as finalidades de cada esfera de comunicação.

Em seguida, as coleções organizadas segundo a metodologia de **construção/reflexão** apresentam uma proposta que se desenvolve em etapas. Inicialmente, o aluno reflete sobre os fatos e depois se torna capaz de inferir, com o apoio do professor e/ou do material, sobre determinado conhecimento. Essa

proposta metodológica envolve a construção do conhecimento por parte do aluno. Segundo o Guia, a eficácia dessa proposta depende tanto da organização quanto da sequência das atividades apresentadas.

Apesar dessa classificação, o Guia explicita a dificuldade em definir uma obra como inteiramente “construtivista” ou “transmissiva”. Essa constatação é decorrente do processo histórico do ensino de língua portuguesa. Envolve, além da disciplinarização da língua materna, os objetivos desse ensino e as práticas didáticas que foram surgindo durante o século XX. A partir desse período, as propostas de ensino reflexivo-construtivistas ganham cada vez mais espaço no ensino de língua portuguesa. Isso implica, muitas vezes, a correlação entre a metodologia reflexivo-construtivista, a vivência e a transmissão.

Outro fator importante que caracteriza as coleções aprovadas neste ano é o **princípio organizador** de cada uma delas. Tal princípio refere-se à seleção, sequenciação e organização dos conteúdos a serem abordados nas aulas de língua portuguesa. Ao analisar as coleções, o Guia do PNLD/2011 classifica três princípios diferentes de organização, a seguir: a) tema, b) gênero e/ou tipo de texto e c) projetos.

Esses princípios, utilizados de maneira articulada por muitas coleções, originaram, ainda, outros modelos de estruturação, tais como: exclusivamente por tema; exclusivamente por gênero; tema associado a gêneros; tema associado a projetos; gênero associado a projeto; e projeto associado a gênero e a tema.

Assim, o Guia enfatiza que as coleções aprovadas em 2011 distinguem-se, em maior ou menor grau, pela forma e pelo empenho com que realizam as opções teórico-metodológicas demonstradas pelas atividades propostas. E, a partir das resenhas presentes no Guia, é possível ressaltar alguns fatores.

O primeiro deles diz respeito às coletâneas de textos. Elas dispõem de uma diversidade de gêneros e de tipos de textos, cujos temas, direcionados ao público adolescente, estão parcial ou completamente ligados à construção da cidadania. E a maioria dos textos presentes nessas coletâneas é veiculada na esfera jornalística e/ou midiática.

No que diz respeito ao padrão de sociedade marcada nos textos, percebe-se, nas coleções, a pouca participação (ou quase inexistência) das periferias urbanas, das camadas populares e da população rural. Isso porque a perspectiva da classe média das grandes e médias cidades é assinalada nos livros, conforme o Guia. A

participação das outras camadas da sociedade se mostra apenas como tema de alguns textos, vistos sobre a perspectiva de quem (ou sobre quem) se fala.

É importante salientarmos que as descrições apresentadas representam a visão global das coleções aprovadas pelo PNLD/ 2011. Resta, agora, expormos a descrição e a análise do *corpus* desta pesquisa.

### **3. Os procedimentos de análise**

#### **3.1. Os fundamentos teóricos**

Utilizando como parâmetro três livros de português do 6º ano do ensino fundamental, nossa proposta, neste trabalho, é mostrar o conceito de gênero que aparece no manual do professor dos livros didáticos de língua portuguesa e a transposição desse conceito para o livro, nas atividades de leitura e de produção de textos.

Nesse intuito, desenvolveremos a análise por meio da pesquisa bibliográfica. Para a compreensão dos dados, apoiamo-nos na orientação socio-histórica de Lev Semenovitch Vygotsky (1991, 1998), Bakhtin/ Voloshinov (1988 [1929]) e Mikhail Bakhtin (1992).

##### **3.1.1. A contribuição de Vygotsky**

Vygotsky pretendia entender a relação do pensamento com a linguagem e suas implicações no processo de desenvolvimento intelectual. Ele considera a linguagem uma condição essencial para o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores da criança.

Freitas (2000) afirma que Vygotsky concebe o homem como um ser histórico e, como tal, sujeito a um conjunto de relações sociais. A explicação de como os fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo parte de uma perspectiva semiológica. Portanto, o signo, como um produto social, tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos.

Para Vygotsky (1998), os signos languageiros são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam-lhe transformações internas, que o fazem passar de ser biológico a ser sócio-histórico. Nesse aspecto, a invenção e o uso dos

signos assemelham-se à invenção de instrumentos, pois ambos funcionam como auxiliares na solução de problemas. Com isso, o signo se comporta como um instrumento da atividade psicológica, de forma semelhante ao papel de um instrumento no trabalho.

No entanto, o autor lembra que a semelhança não pode se confundir com a identidade. Ele procurava entender o papel fundamental dos signos e sua analogia com os instrumentos. Para tal, destacou a função mediadora que os caracteriza, visto que na perspectiva psicológica, conforme Vygotsky (op.cit.), podem ser incluídos na mesma categoria.

Investigando as operações com o uso de signos em crianças, Vygotsky constatou que as operações ocorrem em fases. Inicialmente, o esforço da criança depende fundamentalmente dos signos externos e, aos poucos, com o desenvolvimento, começa a tornar-se um processo interno. Em virtude disso, o pensamento da criança se dá de forma espiral, passando por um mesmo ponto, a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior. Essa reconstrução tem por base o uso de signos, e o autor a denomina internalização.

O processo de internalização seria uma reconstrução interna de uma operação externa. E esse processo está condicionado à participação do outro para se concretizar (interação), a partir das seguintes transformações: 1º) uma operação que inicialmente corresponde a uma atividade externa é reconstruída e passa a ocorrer internamente; 2º) as funções do desenvolvimento da criança se transferem do interpessoal (nível social) para o intrapessoal (nível individual). Dessa forma, todas as funções superiores (memória lógica, formação de conceitos, entre outras) têm origem a partir das relações reais entre as pessoas; 3º) Da história das relações reais entre as pessoas resulta o processo de internalização.

Vygotsky entende que o sujeito age sobre a realidade e interage com ela, construindo seus conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais. O teórico considera que a interação com outros sujeitos e consigo próprio leva o sujeito à internalização dos conhecimentos, papéis e funções sociais.

Assim, a aprendizagem, nessa perspectiva, é um processo que deve ser observado em três níveis: a) Desenvolvimento Real (aquilo que a criança consegue fazer sozinha), b) Desenvolvimento potencial (aquilo que a criança consegue fazer com auxílio) e c) Zona de Desenvolvimento Proximal (quando as funções estão em processo de maturação – intervalo entre as duas fases anteriores). Esta última, em



especial, porque indica que as atividades devem estar dentro de certos limites, já que algumas tarefas, segundo Vygotsky, embora com auxílio de outras pessoas, a criança não é capaz de realizar.

Portanto, segundo o autor, é necessário que a criança perceba a utilidade dos desafios e informações a ela apresentados, para que consiga superá-los. Apoiados também nessa perspectiva, propomo-nos a pensar o trabalho com gêneros nos materiais didáticos.

### 3.1.2. A contribuição de Bakhtin

O século XX foi marcado pelo surgimento de várias maneiras de pesquisar a linguagem e também pela constituição da Linguística como ciência, a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure. Com a linguística, a linguagem virou objeto de um estudo mais preciso, mais científico e objetivo.

De acordo com a orientação sincrônica, postulada por Saussure, a Linguística deveria focar a *langue* (o sistema e suas unidades básicas e regras de combinação) e não a *parole* (emissões concretas possibilitadas por esse sistema). Logo, a fala é colocada em segundo plano, e a Linguística não teria como objeto de estudo a linguagem humana, mas uma parte dela - a língua.

Bakhtin/Volochinov<sup>24</sup> comenta que Saussure admite a possibilidade de uma outra linguística – a linguística da fala - porém Saussure prefere adiar esse estudo. Na mesma nota, o autor reproduz a voz de Saussure, o qual reconhece que “Tudo o que é diacrônico na língua, só o é através da fala. É na fala que se encontra o germe de todas as mudanças”<sup>25</sup>. E foi justamente a fala o ponto de partida para os estudos de Bakhtin.

Ao que Saussure nomeou linguística da fala, Bakhtin/Volochinov (1988) designa como “Translinguística”<sup>26</sup>. Ela representa uma teoria que supera a visão de

---

<sup>24</sup> FARACO (2009, p.11-13) procura esclarecer a questão da autoria das obras atribuídas a Bakhtin. Com base nessa leitura, a nossa posição a respeito das obras: *Freudismo, Marxismo e Filosofia da linguagem* e *O método formal nos estudos literários* foi de incluir os dois nomes na autoria. Sendo assim, *Freudismo e Marxismo e filosofia da linguagem* são atribuídos a Bakhtin/Volochinov; e *O método formal nos estudos literários*, a Bakhtin/Medvedev.

<sup>25</sup> *Marxismo e filosofia da linguagem*, capítulo 4, nota 23, página 87, da 4ª edição, 1988.

<sup>26</sup> Segundo Stam (1992, p.30).

língua como sistema, pois considera *o papel dos signos na vida e no pensamento humanos e o papel do enunciado na linguagem*.

O autor defende que o domínio da ideologia coincide com o domínio dos signos. Para ele, “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (op. cit. p.31). Assim, cada signo ideológico reflete não só a realidade, como também representa uma materialidade, o que implica afirmar que ele possui duas realidades: aquela que existe por si mesmo, e outra simbólica. De forma que a língua é um sistema linguístico-ideológico, pois se constitui de signos linguísticos- ideológicos. E é através disso que a linguagem humana verbal se concretiza.

Para esse teórico, o valor dos signos se constrói pela estrutura interativa. Compreender um signo consiste em aproximá-lo de outro signo já conhecido e esse de outros, implicando uma resposta a um signo a partir de outros signos, e isso se faz por meio da *interação verbal*. Com isso, Bakhtin destaca a natureza também ideológica da palavra como signo linguístico, frisando seu caráter social, dialógico e interativo. Esse autor postula que a utilização da palavra na comunicação verbal é marcada pela individualidade e pelo contexto.

Entendemos que Bakhtin aprofunda o estudo da linguística, assumindo uma concepção teórica mais ampla, que coloca os textos – a língua em uso - em relação com o leitor e com as condições de recepção e de produção desses textos. Segundo o autor, isso se justifica porque

Para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos (emissor e receptor do som) bem como o próprio som, no meio social. [...]. A unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p.70-71)

Como investigador da linguagem, Bakhtin atém-se frequentemente a questões da literatura. Lembramos seu posicionamento em *Estética da Criação Verbal*, quando o autor é questionado sobre os estudos literários no século XX. E ele afirma que o trabalho referente aos textos deve estabelecer um vínculo mais estreito com a história da cultura. Isso porque Bakhtin vê a literatura (e podemos pensar nos textos de modo geral) como indissociável da cultura de uma sociedade. Tal concepção é o que diferencia a teoria de gêneros de Bakhtin das teorias tradicionais.

Essas últimas pensavam o gênero em si, fundamentadas na forma e na representação literária. Bakhtin centra-se no contexto dinâmico da produção, estabelecendo um vínculo entre os gêneros (como tipos de enunciados) e a interação socioverbal, ou seja, como eles se formam, modificam-se e circulam na sociedade. Para ele, “ao longo de séculos de sua vida, os gêneros (da literatura e do discurso) acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo”(BAKHTIN, 2010,p.364).

A ênfase na interação verbal se confirma nas formulações sobre o papel que assume o interlocutor na enunciação. Afinal, a palavra varia conforme os diferentes papéis (e as diferentes posições sociais) que assumimos na vida. Podemos ser alunos, professores, amigos, irmãos, filhos, sobrinhos, ou ainda, chefes, clientes, etc. Esses diversos papéis atuam em várias “esferas da atividade”, em diferentes situações comunicativas, as quais nos levam a utilizar a linguagem de modo a expressar a nossa cultura. Por isso, Bakhtin (1992) pressupõe um vínculo entre a utilização da linguagem e a atividade humana. Sendo assim, a interação verbal implica o diálogo – como interação social – e, na concepção desse teórico, representa a substância da língua, a qual se materializa por meio de enunciados. Por isso, ele defende que a condição de existência da fala está na forma concreta dos enunciados de um indivíduo, logo, o discurso não existe fora do enunciado, porque o enunciado é *a unidade real de comunicação* (op. cit., p.293).

A tradição normativa postula que o discurso se divide em orações e estas, por sua vez, em sílabas, que se subdividem em fonemas. Porém, essa ideia é falsa quando tentamos classificar o discurso cotidiano, no qual aparecem inúmeras construções, das quais a gramática não dá conta de explicar. Sobre isso, Bakhtin (1992) explica que um enunciado pode ser um discurso, mas nem todo discurso pode ser um enunciado. Ele exemplifica que um discurso como “Ah!” pode ser um enunciado, mas não contém em si orações, por essa razão o discurso se molda à forma do enunciado.

Tendo em vista que a nossa comunicação é marcada pelos gêneros do discurso, nós falamos através deles (dos enunciados). Conforme Bakhtin (ibid., p.279), elaboramos *tipos relativamente estáveis de enunciados*, por dispormos de uma forma padrão que, por vezes, repetimos e é de conhecimento comum entre os que a utilizam. A partir disso, Bakhtin introduz a noção de *gêneros do discurso*. Esses, por sua vez, refletem as características específicas e as finalidades de cada

domínio comunicativo por meio da *construção composicional, do conteúdo temático e do estilo* que os constituem.

### 3.2. Os aspectos metodológicos da análise

Sintetizamos que a contribuição de Bakhtin/ Voloshinov (1988 [1929]) e Bakhtin (1992), nesta pesquisa, consiste em orientar a observação das propostas dos livros analisados, em relação os gêneros do discurso. Ao passo que Vygotsky (1991, 1998) apoia-nos em questões referentes à linguagem e ao desenvolvimento humano, que podem ser utilizadas para fundamentar o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, especialmente no domínio da língua a partir do trabalho com os textos.

Partindo desse referencial, realizamos diversas leituras do *corpus* selecionado. Em seguida, começamos a leitura mais direcionada dos três livros, a fim de identificar características semelhantes e diferenças aparentes. Essa etapa foi seguida da descrição individual de cada um dos livros. Descrevemos cada detalhe dos manuais do professor e dos livros. Isso gerou cerca de 40 páginas de descrição. Então, houve a necessidade de organizarmos as informações. Nesse intuito, estabelecemos uma categorização, a fim de filtrá-las, selecionando as mais relevantes para a análise. Por isso, estruturamos os dados da seguinte maneira:

**1ª CATEGORIA: Visão geral** - organização do MP, organização do livro do aluno, princípios norteadores, o ensino de língua portuguesa, projetos, avaliação.

**2ª CATEGORIA: O conceito de gênero nos manuais** - o que é gênero, onde é apresentado, como a teoria é colocada.

**3ª CATEGORIA: O trabalho com os gêneros** - leitura, produção textual, os gêneros e a reflexão linguística.

Reconhecemos a vontade de contemplar outros aspectos além da leitura e da produção textual, tais como projetos, reflexão linguística e avaliação. Atrevemo-nos a mencioná-los nas categorias. No entanto, como optamos por analisar mais de um livro, teríamos problemas de tempo e de espaço se fôssemos aprofundar todos esses fatores numa dissertação. Mesmo assim, acreditamos que é impossível desconsiderá-los quando pensamos no trabalho com os gêneros. Por conta disso,

tecemos algumas considerações que dêem conta de, pelo menos, situar o leitor a respeito de como esses fatores são tratados nos livros.

Por fim, dentro dessa categorização, criamos um roteiro que complementa os objetivos antes mencionados e orienta a compreensão dos dados. O roteiro constitui-se das seguintes perguntas: “A organização do MP possibilita o entendimento da proposta da obra?”; “Os gêneros trabalhados no livro são explorados nos projetos?”; “O que os autores apresentam de fundamentação teórica do conceito de gênero é esclarecedor o suficiente para entender a proposta do livro?”; “As atividades de leitura e de produção textual propiciam a reflexão sobre os gêneros?”; “A reflexão linguística aborda os aspectos necessários para a compreensão dos textos de determinados gêneros?”

E tais questões foram geradas para responder: *Em que medida o conceito de gênero apresentado pelo MP está em consonância com as propostas do livro?*

### **CAPÍTULO 3: SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Neste capítulo, compartilhamos e interpretamos os resultados obtidos no decorrer deste estudo, dados que respondem às seguintes questões: “A organização do MP possibilita o entendimento da proposta da obra?”; “Os gêneros trabalhados no livro são explorados nos projetos?”; “O que os autores apresentam de fundamentação teórica do conceito de gênero é esclarecedor o suficiente para entender a proposta do livro?”; “As atividades de leitura e de produção textual propiciam a reflexão sobre os gêneros?”; “A reflexão linguística aborda os aspectos necessários para a compreensão dos textos de determinados gêneros?”;

Na interpretação dos dados, procuramos relacionar os aspectos organizados nas três categorias: visão geral, o conceito de gêneros, o trabalho com os gêneros. Elas representam os principais elementos defendidos no MP, em relação ao conceito de gêneros, para serem aplicados pelo professor a partir das propostas do livro didático. Com isso, buscamos entender *em que medida o(s) conceito(s) de gêneros apresentado(s) pelo manual do professor dos livros didáticos de língua portuguesa está (ao) em consonância com as atividades propostas pelo livro.*

Estamos cientes de que grande parte das coleções de livros didáticos de língua portuguesa tem por base o conceito de gêneros de Bakhtin (1992). Isso é influenciado pelo embasamento teórico dos documentos oficiais (PCN) e pelos critérios de aprovação dos livros didáticos pelo PNLD. No entanto, a metodologia de cada livro varia conforme a fundamentação que os autores utilizam das obras que interpretam esse conceito e orientam a sua transposição para o ensino. As três vertentes apresentadas por nós no primeiro capítulo são as linhas mais recorrentes em livros didáticos atuais. Basta saber se os MP que se baseiam em alguma(s) delas transpõem em suas propostas o objetivo mencionado no manual e se esclarecem seu embasamento ao professor que o utilizará.

## CATEGORIA 1 - Visão geral

### 1.1 - A organização do MP e a proposta da obra

Abaixo, segue a descrição geral da cada um dos exemplares.

#### a) MP 1: Português: Linguagens, 6º ano

O manual do professor do livro *Português: Linguagens, 6º ano*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, é composto pelo livro do aluno com as respostas e texto à parte, este com numeração e estrutura próprias, contendo 46 páginas. Ele organiza-se pelos seguintes tópicos: Introdução; Estrutura e metodologia da obra; Cronograma; leitura Extraclasse; Produção de texto; O ensino de língua; O dicionário, A interdisciplinaridade; Avaliação; Plano de curso.

O conteúdo do livro organiza-se em quatro unidades temáticas, divididas em quatro capítulos. As unidades são introduzidas por imagens artísticas (fotografia, quadrinho, ilustração, painel de imagens) e um pequeno texto relacionado às imagens de abertura e ao conteúdo apresentado pela unidade. Ainda, na abertura da unidade, há uma seção chamada *Fique ligado! Pesquise!*, a qual conta com uma série de sugestões de atividades dentro ou fora da classe.

Cabe detalharmos a organização dos capítulos de cada unidade. Dos quatro capítulos, dois são introduzidos por textos verbais, um dos capítulos apresenta a leitura de imagens associadas a textos, e o último capítulo sugere um projeto.

Os capítulos são divididos em cinco seções: 1) *Estudo do texto*, 2) *Produção de texto*, 3) *Para escrever com adequação/coerência/coesão/ expressividade*, 4) *A Língua em foco* e 5) *De olho na escrita*.

Cada uma das unidades organiza os textos de acordo com os gêneros e com a temática abordada. A seleção dos textos, segundo o MP, recorre desde clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea. O tema da *unidade 1* é imaginário infantil, e ela aborda gêneros como: conto maravilhoso, fábula, narrativa de aventuras, poema, verbete, piada, receita, anúncio publicitário e tira. A *unidade 2*, cujo tema é crianças, envolve os seguintes gêneros: história em quadrinhos, tira, poema, anúncio publicitário, depoimento, piada e fábula. Em seguida, a *unidade 3* explora o tema identidade da criança e trabalha com os gêneros: relato pessoal,

carta, *e-mail*, diário, *blog*, poema, tira, piada e biografia. Já a *unidade 4* tematiza o meio ambiente e os animais em extinção, por meio de gêneros como: texto de opinião, cartaz, crônica, charge, reportagem, fábula, anúncio publicitário, tira, poema, piada, lenda e cartum.

Sobre os projetos, o livro apresenta mais de uma proposta. Essa metodologia é representada pelo capítulo denominado *Intervalo*, presente em cada uma das quatro unidades. Os projetos sugeridos para o 6º ano são: *Unidade 1*: Histórias de hoje e sempre (livro coletivo); *Unidade 2*: Quadrinhos: um mundo de histórias (revistas em quadrinhos); *Unidade 3*: Eu também faço história (livro de relatos); *Unidade 4*: Se é meio ambiente, estou no meio (pesquisa). Segundo o MP, os temas organizadores de cada unidade baseiam-se não só nos Parâmetros Curriculares Nacionais como também nos Temas Transversais. Além disso, levam em conta a faixa etária e interesse dos alunos. Conforme o MP, no tópico “Estrutura e metodologia da obra”, a abordagem dos conhecimentos linguísticos se dá a partir da visão de língua como “um processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro” (p.7). Por isso, na seção específica no MP intitulada “o ensino de língua”, os autores expõem, em forma de artigo, sua posição sobre o ensino de língua portuguesa, relacionando gramática, interação, texto e reflexão, no ensino fundamental e no médio. Eles defendem um trabalho linguístico que ultrapasse o limite (apenas) da frase e enfatizam que o ensino de língua materna deve envolver o domínio do texto e do discurso. Considerando isso, o tópico “A língua em foco” do livro apresenta quatro subdivisões: “construindo o conceito”; “conceituando”; “a categoria estudada na construção do texto”; “semântica e discurso”.

Em relação à leitura, o livro oferece a seção *Estudo do texto*. Ela está organizada em seis partes: “compreensão e interpretação”; “a linguagem do texto”; “leitura expressiva do texto”; “cruzando linguagens”; “trocando ideias” e “ler é”. E as atividades de leitura envolvem os gêneros: conto maravilhoso, fábula, narrativa de aventuras, poema, verbete, piada, receita, anúncio publicitário, tira, história em quadrinhos, depoimento, relato pessoal, carta, *e-mail*, diário, *blog*, texto de opinião, cartaz, crônica, charge, reportagem, biografia, lenda e cartum.

Quanto à fundamentação teórica, o MP apresenta um tópico chamado *Leitura Extraclasse*, o qual se constitui de um texto explicativo, baseado principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além disso, trata da definição de leitor



competente e argumenta sobre a formação do leitor. Após situar o contexto da década de 70, para ilustrar a utilização da leitura extraclasse, orienta que ela deve ser organizada em função da diversidade de textos e dos gêneros textuais. O texto encerra com sugestões desse trabalho aos professores.

A produção textual também é um elemento acentuado no livro, está presente em todos os capítulos, é a seção que operacionaliza os conteúdos tratados. Cada unidade possui um gênero central, o qual é abordado pelas atividades de produção. São eles: conto, relato pessoal, diário, texto de opinião, história em quadrinhos, carta pessoal, *e-mail*, *blog* e cartaz.

Notamos que as seções 3 (*Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade*), 4 (*A Língua em foco*) e 5 (*De olho na escrita*) também ressaltam aspectos de escrita e de texto, como os fatores de textualidade, constituindo-se em elementos de apoio à produção textual.

No que diz respeito à fundamentação, o MP expõe, em forma de artigo, a posição dos autores sobre produção textual. De acordo com eles, o objetivo principal desse tópico é o trabalho com os gêneros, e os autores afirmam que obra reúne mais de uma linha teórica em relação ao texto, mas predominam as teorias de gêneros do discurso.

As noções de texto, discurso e gêneros do discurso estão presentes no livro e são apresentadas na seção “A língua em foco”. Essa seção subdivide-se em ‘Construindo o conceito’, o ‘Conceituando’ e ‘Semântica e discurso’.

Já a fundamentação teórica em relação aos gêneros aparece no MP, no tópico *Produção de texto*, onde os autores explanam a definição de gêneros, de acordo com a teoria bakhtiniana e em relação com o grupo de Genebra. Por isso, os seguintes aspectos são abordados: “O que são gêneros?”; “O gênero como ferramenta”; “O gênero a serviço da construção do sujeito e da cidadania”; “Diversidade textual e aprendizagem em espiral”; “Agrupamento de gêneros e progressão curricular”; “Gêneros: a democratização do texto”; “Sugestões bibliográficas”. Em cada um desses subtítulos, os autores explicam ao professor a fundamentação que a obra segue na escolha dos textos e nas atividades de leitura e produção.

O MP1 também orienta o professor quanto à avaliação das produções, que desloca o seu olhar do texto caracteristicamente literário. Nessa perspectiva, “o bom texto é aquele que é adequado à situação comunicacional para a qual foi produzido”

(p.18). Logo, a avaliação, segundo o MP, deve considerar fatores como “a adequação do conteúdo, da estrutura e da linguagem ao próprio gênero, ao interlocutor e à situação como um todo e o cumprimento da finalidade que motivou a produção” (p.18).

b) MP2: Para viver juntos: português, 6º ano, ensino fundamental

O manual do professor do livro *Para viver juntos: português, 6º ano, ensino fundamental*, elaborado por Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti e Jairo J. Batista Soares é constituído pelo livro do aluno com respostas e por 46 páginas de texto anexado ao livro. Essas correspondem ao manual do professor, pois têm numeração e estruturação próprias. O MP2 é composto pelos seguintes aspectos: “A coleção”; “O ensino de língua portuguesa”; “Textos teóricos de apoio”; “Metodologia e estrutura do livro”; “Programação de língua portuguesa”; “Sugestão de planejamento para o 6º ano”; “O livro do 6º ano”; “Referências bibliográficas”.

O livro é estruturado em 9 capítulos, os quais são orientados por diferentes gêneros. Cada capítulo é introduzido por uma imagem e aborda um ou dois gêneros. Antes do sumário, há um tópico denominado *Conheça o seu livro*, que traz um esquema da organização do livro. Segundo a explicação, é possível observar que o livro se organiza por meio de seis aspectos: *leitura, produção de texto, reflexão linguística, oralidade, caixa de ferramentas e projeto*. Além dessa classificação, há uma série de complementos em cada capítulo, são chamados pelos autores de “boxes” e constituem-se de pequenos textos de apoio, que sintetizam conceitos e noções fundamentais. Entre esses boxes, podemos destacar: *Anote, Língua viva, Entreletras, Para saber mais, Acervo PNBE, Questões de escrita, Na prática, atividades globais*. No final de cada capítulo, consta um quadro de resumos dos conteúdos trabalhados. Existe, ainda, um quadro de autoavaliação, que é composto de perguntas pessoais a respeito do conteúdo do capítulo.

O MP2 cita, no tópico “O livro do 6º ano”, os conteúdos e os objetivos de cada capítulo. Os objetivos são organizados de acordo com o gênero abordado, e os conteúdos são divididos em *atitudinais, procedimentais e conceituais*. Mas não há qualquer explicação ao professor a respeito dessa estrutura. Como os capítulos incluem duas seções de leitura, cada uma delas é seguida do tópico “reflexão

linguística”. Além disso, os tópicos “língua viva” e “questões de escrita” tratam de aspectos linguísticos.

Quanto aos projetos, o livro apresenta uma proposta intitulada “Jogos: os segredos da aventura”. A proposta orienta a elaboração de um jogo de aventuras. A seção “Projeto”, que finaliza o capítulo 6, apresenta a organização e o planejamento para a criação do jogo. Também acrescenta explicações sobre as regras e a construção do jogo, destacando os elementos que precisam estar presentes. Ao explicitar a estrutura e a metodologia do livro, o MP2 destaca que a seção “Projeto” propõe atividades para estimular a investigação, a observação, a pesquisa e o trabalho em equipe.

Os textos que integram o livro são de gêneros orais e escritos, oriundos da literatura brasileira e também da literatura portuguesa de expressão africana, conforme o MP2. O trabalho com a leitura dos gêneros, no livro, é feito por etapas. Cada capítulo apresenta duas seções de leitura: a “Leitura 1” e a “Leitura 2”. A leitura 1 organiza-se em quatro tópicos: “Para entender o texto” (informações do texto e características do gênero); “*O contexto de produção*” (especificidades da produção do texto, circulação, suporte, função social); “A linguagem do texto” (recursos linguísticos e a construção de sentidos) e “*Boxes de valores*” (relação entre temas de outros capítulos com as questões de convivência e de valores).

A leitura 2 também se estrutura em quatro tópicos: “Para entender o texto” (complementa os conceitos introduzidos na leitura 1); “O texto e o leitor” (marcas que o texto apresenta ao leitor ao qual se dirige); “Comparação entre os textos” (compara os dois textos principais do capítulo e suas características em relação ao gênero); “Sua opinião” (estimula o aluno a expressar sua opinião a respeito da leitura realizada). Essas atividades apresentam textos dos seguintes gêneros: romance de aventura, mapa turístico, capa de livro, *blog*, conto popular, notícia, comentário de livro, crônica, tira, poema, letra de música, anúncio publicitário, relato pessoal, história em quadrinhos, verbete, sumário, roteiro de filme, relato de viagem, mapa geográfico, carta, diário de viagem, *e-mail* e diálogo oral (transcrito).

As atividades de produção textual guiam-se pela sequência do trabalho com a leitura. Então, os autores propõem atividades de escrita de textos conforme os gêneros estudados na seção leitura 1 e leitura 2 de cada capítulo. Já que o livro se estrutura em 9 capítulos, cada capítulo, com exceção do último, apresenta duas propostas de produção textual. São elas: capítulo 1: narrativa de aventura; capítulo

2: conto popular; capítulo 3: história em quadrinhos; capítulo 4 : notícia; capítulo 5: relato de viagem e diário de viagem; capítulo 6: poema; capítulo 7: artigo expositivo de livro paradidático; capítulo 8: entrevista. O capítulo 9 é composto de atividades de revisão que não incluem a produção textual. Além disso, os capítulos 1, 2, 4, 5, 7 e 8 desenvolvem um trabalho com a oralidade, e dois desses apresentam propostas de produção textual. Cada atividade de produção textual é acompanhada por tópicos como “aquecimento”, que antecedem e/ou acompanham a proposta. Ele introduz as características iniciais do gênero a ser produzido.

O conceito de gênero aparece no livro. No capítulo 1, após trabalhar as ideias de língua, linguagem, texto e leitor, por meio de textos e atividades de leitura, o livro apresenta o tópico “texto e produção de sentidos”, onde trabalha com as noções de interlocutor, enunciado, contexto de produção, intencionalidade e gêneros textuais. Nesse espaço, menciona de forma contextualizada, o conceito de gêneros com base em Bakhtin (1992).

c) MP3: *Tudo é linguagem: língua portuguesa, 6º ano*

O manual do professor do livro *Tudo é linguagem: língua portuguesa, 6º ano*, organizado por Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha C. H. Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi é composto pelo livro do aluno com respostas e por 56 páginas de texto anexado ao livro. Essas páginas separadas correspondem ao manual do professor, cujo conteúdo apresenta-se nesta sequência: Princípios gerais; Estrutura da coleção; Avaliação; Orientações complementares para cada unidade; Sugestão de aplicação por bimestre.

O livro é constituído de dez unidades: uma unidade prévia, oito unidades específicas e uma unidade suplementar. Segundo o MP, os gêneros textuais são os elementos que norteiam a organização didática dos conteúdos. Cada uma das séries prioriza os textos de um determinado âmbito, o qual será trabalhado em um maior número de unidades. A unidade prévia do 6º ano está centrada num tema, a diversidade cultural. Esta seção apresenta textos introdutórios, a fim de estabelecer o primeiro contato antes de partir para os conteúdos que serão estudados no livro. Também desenvolve conceitos básicos (língua, linguagem, formas de comunicação [intenção, situação e contexto], linguagem verbal e linguagem não verbal) e traz algumas atividades de reflexão.

A unidade suplementar está dividida entre as unidades, ou seja, ela integra o conteúdo das outras como um complemento final. Essa, conforme o MP3, foi elaborada a partir de alguns critérios: eleger conteúdos utilizados no cotidiano da escrita; estimular a compreensão das regularidades de escrita; relacionar os conteúdos estudados e as práticas de uso. Por isso, tem como objetivo ampliar o trabalho de análise e reflexão sobre a língua, incluindo estudos sobre fatos gramaticais.

As demais unidades estruturam-se com base em um gênero principal, que orienta as atividades de leitura, de reflexão linguística e as propostas de produção textual. Cada uma delas estrutura-se em nove partes: 1) “Texto motivador”; 2) “Textos principais”; 3) “Interpretação do texto”; 4) “Outras linguagens”; 5) “Um bom debate”; 6) “Língua: usos e reflexão”; 7) “Produção de textos”; 8) “Curiosidade”; 9) “Leia mais / Veja mais”.

No início de cada unidade, há um quadro que organiza o conteúdo a ser estudado. Ele é dividido em três: 1) gênero, 2) estudos gramaticais, 3) Produção oral e escrita de textos.

Quanto aos projetos, o livro propõe a aplicação de um projeto de leitura. Ele constitui a parte final do livro e envolve um trabalho coletivo, que tem como objetivo a leitura do livro “Operação risoto”, de autoria de Eva Furnari. O projeto e a obra vêm anexados ao livro didático (do aluno e do professor). “Operação risoto” é um livro que conta uma história por meio de diferentes gêneros do âmbito do narrar. É um projeto para ser desenvolvido durante o ano. Ele foi didatizado em oficinas compostas por: atividades coletivas mediadas pelo professor; atividades em grupos em sala de aula e atividades individuais em sala de aula e em casa. O produto final é um livro de história de ficção, composto por textos de diferentes gêneros da linguagem verbal e da não verbal.

Já os conhecimentos linguísticos estão presentes em todas as unidades do livro. Eles estão organizados em diferentes partes. Na seção “Estudos gramaticais”, no tópico “Língua: usos e reflexão”, são ordenados e estudados fatos linguísticos dos textos da unidade, acompanhados de atividades que evidenciam os usos reais da língua e de atividades tradicionais para a identificação, incorporação e sistematização de conceitos, conforme o MP. Também compõem a unidade suplementar, a qual tem a função de incluir ao trabalho de análise e reflexão sobre a língua os estudos sobre fatos gramaticais, sobretudo aqueles ligados às convenções

de escrita. O MP3 se orienta pelos documentos oficiais, concordando com os PCN que não se trata de questionar o ensino ou não de gramática, mas importa priorizar o objetivo e o modo de ensiná-la.

Devido à forma como o livro se estrutura, a leitura é abordada na primeira parte da unidade, na seção gênero. Portanto, a leitura envolve os tópicos “Interpretação de texto” e “Outras linguagens”. O tópico Interpretação de texto envolve três etapas: *a) compreensão inicial* – localização de informações e/ou dados, constatações, inferências simples, aspectos literais; *b) construção do texto* – estrutura composicional e condições de produção (inferências justificadas e efeitos de sentido); *c) linguagem do texto* – recursos linguísticos e condições de produção (inferências justificadas e efeitos de sentido).

“Outras linguagens” é o espaço do livro que representa uma ampliação de leitura, é assim denominado no sumário do livro. É uma seção que oferece o trabalho com diferentes gêneros textuais, assim como os associa em diferentes linguagens como a pintura e a música.

As atividades de leitura e/ou reflexão abordam os seguintes gêneros: letra de música, anúncio publicitário, placa, cartum, poema, conto popular em prosa, verbete, poema narrativo, história em quadrinhos, notícia, conto em prosa poética, charada, guia de viagem, folheto instrucional, conto fantástico, tira, conto baseado em fatos reais, dedicatória de livro, charge, ilustração, piada, reportagem, notícia, depoimento, crônica, carta argumentativa.

A produção textual também tem grande espaço no livro, com ênfase na produção oral. Há uma seção intitulada “um bom debate”, a qual contém aspectos sobre argumentação e posicionamento e traz propostas de produção de texto oral, principalmente, o debate, presente em todas as unidades. Além disso, outros gêneros orais são abordados como a exposição oral, a roda de causos, a apresentação de textos poéticos, narrativa, apresentação de notícia e rodas de conversas.

Quanto à produção escrita, apesar de a maioria das unidades tratarem do gênero conto em suas variações, as propostas de produção não se restringem ao conto. Elas envolvem os gêneros: poema, caso, história em quadrinhos, conto, cartaz, folheto instrucional, reportagem, depoimento e carta argumentativa.

Sobre os gêneros, o MP3 afirma que eles organizam a estrutura do livro e aparecem em todas as unidades, com exceção da unidade prévia e da unidade

suplementar. Porém, não há o conceito de gênero no livro do aluno. A contextualização e as características dos gêneros trabalhados em cada unidade aparecem brevemente após a página de abertura da unidade. E os conceitos de intenção, situação e contexto são abordados sucintamente na unidade prévia.

A fundamentação teórica do MP3 a respeito dos gêneros integra o primeiro item do sumário, “Princípios gerais”, que compreende: “Um grande projeto”; “Linguagens e textos”; “Interdisciplinaridade”; “Gêneros textuais”, “Sequências didáticas”; “Língua falada e língua escrita”.

Os quadros, a seguir, sintetizam, respectivamente, a organização do MP e do livro do aluno.

	MP1	MP2	MP3
<b>Organização do MP</b>	Introdução Estrutura e metodologia da obra Cronograma Leitura Extraclasse Produção de texto O ensino de língua O dicionário A interdisciplinaridade Avaliação Plano de curso	A coleção O ensino de Língua Portuguesa Textos teóricos de apoio Metodologia e estrutura do livro Programação de língua portuguesa Sugestão de planejamento para o 6º ano O livro do 6º ano Referências bibliográficas	Princípios gerais Estrutura da coleção Avaliação Orientações complementares para cada unidade Sugestão de aplicação por bimestre

Quadro 1 - Organização do MP

	MP1	MP2	MP3
<b>Organização do Livro do aluno</b>	O MP explicita que o livro do aluno é organizado em <b>4 unidades temáticas</b> (divididas em 4 capítulos), <b>totalizando 16 capítulos</b> .  <b>Unidade 1 - imaginário infantil</b> (capítulos 1,2,3, Intervalo) <b>Unidade 2 - crianças</b> (capítulos 1,2,3, Intervalo) <b>Unidade 3 - identidade da criança</b> (capítulos 1,2,3, Intervalo) <b>Unidade 4 - meio ambiente e animais em extinção</b> (capítulos 1,2,3, Intervalo)	O MP <u>não explicita</u> , mas o livro do aluno organiza-se em <b>9 capítulos</b> .  <b>Capítulo 1</b> - Romance de aventura <b>Capítulo 2</b> - conto popular <b>Capítulo 3</b> - história em quadrinhos <b>Capítulo 4</b> - notícia <b>Capítulo 5</b> - relato de viagem e diário de viagem <b>Capítulo 6</b> - poema <b>Capítulo 7</b> - artigo <b>Capítulo 8</b> - entrevista <b>Capítulo 9</b> - conto de aventura e notícia	O MP apresenta a estrutura da coleção. Cada volume divide-se em 10 unidades:  <b>Unidade prévia</b> <b>Unidade 1</b> - conto popular em prosa <b>Unidade 2</b> - conto popular em versos <b>Unidade 3</b> - conto em prosa poética <b>Unidade 4</b> - conto fantástico <b>Unidade 5</b> - conto baseado em fatos reais <b>Unidade 6</b> - reportagem e notícia: relatos <b>Unidade 7</b> - crônica <b>Unidade 8</b> - texto instrucional <b>Unidade suplementar</b>

Quadro 2 - Organização do livro do aluno

Observando a organização de cada um dos manuais e as informações abaixo, constatamos que eles abordam a proposta da obra.

**a) MP1:**

Com o intuito de ampliar o horizonte das atividades que articulam leitura, produção de textos e reflexão sobre linguagem, os autores revelam, na introdução do MP1, algumas alterações em relação às edições anteriores de seu material. Tais modificações incluem:

*a revisão dos objetivos do curso de língua portuguesa; a inclusão de novos conteúdos; a reavaliação do peso de conteúdos tradicionalmente supervalorizados; a mudança de postura em relação à língua (eliminando, por exemplo, a noção de erro e inserindo a noção de adequação, ou abrindo espaço para as variedades linguísticas); a introdução de situações concretas de interação discursiva e o desenvolvimento de projetos como forma de garantir a participação efetiva do aluno-sujeito no processo de construção do conhecimento; a abordagem da língua e da linguagem tendo como horizonte a perspectiva do texto e do discurso. (MP, p.3)*

Cereja e Magalhães (2009) esclarecem que sua obra esforça-se em dar um novo tratamento aos conteúdos adquiridos no ensino de língua portuguesa. Para tanto, enfatizam a importância de perspectivas como a Semântica, a Estilística, a Linguística e a Análise do discurso.

No que concerne à linguagem, portanto, os autores posicionam-se contra o ensino fragmentado. Na sua concepção, leitura, produção textual e estudos gramaticais devem ser ensinados sob a mesma concepção de língua: “a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social” (ibid.p.3). Por isso, conforme o MP1, o livro direciona o enfoque, a metodologia e as estratégias do ensino de língua materna de acordo com uma perspectiva textual e enunciativa. Essa visão geral nos mostra que o MP1 defende:

- Uma proposta de um trabalho com a leitura, a partir da seleção criteriosa de textos, a fim de formar leitores de todos os tipos de texto e gêneros em circulação social;
- Um trabalho com gramática que utiliza aspectos da gramática normativa essenciais ao exercício mínimo de metalinguagem;



- Uma proposta de produção textual apoiada na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e na linguística textual;
- O interesse em explorar outras linguagens além da verbal;

#### **b) MP2:**

Os autores do MP2 revelam que a coleção inspirou-se na matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como referencial para o trabalho com competências, focalizando, principalmente, cinco aspectos:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (MP2, p.7)

Já o trabalho com as habilidades baseou-se no quadro de habilidades estabelecido pelo Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), que as organiza em três níveis: básico, operacional e global. O MP2 apenas cita essas informações sem explicar os níveis. Mas, para termos uma noção de que habilidades eles tratam, ao final deste texto, o anexo C mostra o referido quadro.

Quanto aos eixos da coleção, o MP2 afirma que são três: a competência leitora, a resolução de problemas e a discussão de valores envolvidos no tema *convivência*. Primeiramente, os autores defendem que a coleção objetiva proporcionar ao professor a realização de um trabalho ciente de que as diferentes práticas de leitura, em diversas situações comunicativas, exigem também uma série distinta de capacidades de várias ordens combinadas. Sobre a resolução de problemas, a o MP explica que, em língua portuguesa, essa competência é trabalhada tanto na leitura como na produção textual e na reflexão linguística. Por fim, o tópico define um trabalho apoiado em valores e contextualiza o tema que fundamenta a coleção: *convivência*. Para os autores, conviver envolve, pelo menos,

três dimensões: estar consigo, estar com o outro, estar com o meio ambiente que o rodeia. Quanto à articulação do tema com o conteúdo do livro, o MP não traz qualquer detalhe.

Sobre a linguagem, o MP2 interpreta-a como um processo de interação concretizado nas práticas sociais. Conforme articula o MP, tais práticas

são múltiplas e possuem características variadas, definidas pelo interlocutor colocado em cada uma das situações comunicativas, pelas finalidades que se pretende atingir, pelas características do suporte no qual o discurso será tornado público, pelas características específicas do espaço em que esse discurso circulará e pelas especificidades do gênero no qual o discurso será organizado. (MP, p.8)

O MP acrescenta exemplos de diferentes situações comunicativas onde são empregados diferentes gêneros. Ademais, esclarece que a obra toma como objeto de estudo os conhecimentos necessários para dominar a linguagem em diferentes situações de comunicação, sejam elas escritas ou orais, pertencentes a um gênero ou a outro, que circulam em determinado suporte, com diferentes finalidades.

Dessa forma, observamos que o MP2 defende:

- As práticas de leitura orientadas por uma finalidade e requerendo o uso de diferentes capacidades, que auxiliem o desenvolvimento da competência leitora;
- Uma proposta de leitura, de produção de texto e de reflexão linguística orientada para a resolução de problemas, de modo que os alunos consigam estabelecer relações interpessoais, saber como analisar, refletir, tomar decisões e agir sobre um novo modelo de sociedade;
- Uma proposta apoiada em valores, relacionados à convivência: estar consigo, estar com o outro, com o ambiente que o rodeia e todas as implicações disso;
- Atividades que mobilizem a constituição de comportamentos leitores e de comportamentos escritores;

### **c) MP3:**

Em “Os princípios gerais”, o MP3 explicita como a coleção foi construída, como se dividem os volumes e o livro do 6º ano. Os autores localizam que cada uma das unidades do livro focaliza um gênero central, portanto,

“os gêneros textuais constituem o eixo norteador da organização didática dos conteúdos de cada um das unidades. São os elementos desencadeadores de estudo e de reflexão sobre diversas práticas de linguagem: leitura, escuta, produção de textos oral e escrita, reflexão e análise linguística” (MP3,p.2).

Os autores também esclarecem que os objetivos da obra são:

“o aperfeiçoamento do aluno como leitor e produtor de textos e como um interlocutor mais seguro e mais consciente dos usos da língua e das linguagens que constituem os gêneros – orais e escritos – mais comuns em circulação na sociedade” (p.2).

Visando a tal propósito, os autores mencionam que a estrutura da obra “priorizou o estabelecimento de sequências didáticas que traçam um percurso completo tanto em cada unidade e em cada volume como também no quadro geral da coleção.” (MP3, p.9).

Baseados nessa perspectiva, os autores reconhecem a importância da interação entre diversas linguagens para o processo de comunicação. Também apontam a mudança de sentido sofrida pela noção de texto. De objetos essencialmente linguísticos, os textos passaram a ser vistos como objetos de comunicação, que se caracterizam por comportar vários tipos de linguagem, defendem os autores. Segundo eles, a coleção oferece textos de mesmo gênero provenientes de contextos diferentes e coloca-os em relação com produções em linguagens não verbais. O objetivo dessa proposta é contribuir com o enriquecimento do universo cultural do aluno, conforme o MP. Nessas condições, entendemos que o MP3 defende:

- Propostas de leitura que consideram a intertextualidade como diálogo do texto com o universo do leitor;
- Uma abordagem interdisciplinar como forma de apropriação de conhecimentos, a partir das relações entre linguagens;
- A ênfase no gênero literário, a fim de estimular a sensibilidade e o autoconhecimento, como forma de levar o aluno à apropriação de conhecimentos;
- Proposta de estudo e interpretação de textos que evidencia os níveis de proficiência que o leitor deve atingir;

- A organização das unidades em sequências didáticas;

O quadro 3 explicita a forma como os autores posicionam-se sobre o ensino de língua portuguesa.

	MP1	MP2	MP3
O ensino de língua portuguesa	<p>Os autores apresentam sua posição num artigo escrito por eles:</p> <p><i>Gramática: interação, texto e reflexão - uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio.</i></p>	<p>O MP apresenta o tópico “O ensino de língua portuguesa” dividido nos seguintes itens:</p> <p><i>Concepção de linguagem</i>  <i>Leitura</i>  <i>Produção de texto</i>  <i>Reflexão linguística</i>  <i>Linguagem oral</i>  <i>Avaliação</i></p> <p>Cada um desses itens é composto de pequenos textos, onde os autores explicam sua fundamentação e citam alguns autores e sugestões de bibliografia.</p>	<p>O MP não explicita diretamente sobre o ensino de língua portuguesa, mas constam no item “Princípios gerais” os seguintes tópicos:</p> <p><i>Linguagens e textos</i>  <i>Interdisciplinaridade</i>  <i>Gêneros textuais</i>  <i>Língua falada e língua escrita</i></p>

Quadro 3 - O ensino de língua portuguesa

A avaliação é também um aspecto que se mostrou relevante para compreendermos o posicionamento dos autores em relação ao conceito de gêneros e ao trabalho com os gêneros. Esse fator auxiliou-nos principalmente no que diz respeito ao MP2, uma vez que este não deixa claro seu posicionamento sobre as teorias que estudam gêneros.

O quadro 4 explicita o embasamento que os manuais seguem para orientar o professor após as práticas propostas nos livros.

	MP1	MP2	MP3
<b>A avaliação</b>	<p>O MP apoia-se em Luckesi__ (1990), para quem a avaliação “é uma atividade que não existe nem subsiste por si mesma”. Para os autores do manual, a avaliação serve para o “diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos” (MP, p.35)</p> <p>Os autores posicionam-se a favor da diversidade de avaliações, sem que isso signifique sinônimo de mais correções para o professor. Exposição, painéis, troca de textos entre alunos são propostos pelos autores.</p>	<p>Os autores apoiam-se em:</p> <p>1) Zabala (1998, o qual propõe a avaliação em etapas: inicial, reguladora, somativa, integradora.</p> <p>2) Lerner (2000) - constituição de comportamentos:</p> <p>Escritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a <i>disponibilidade do aluno para planejar, revisar e reescrever o texto em função do contexto de produção;</i></li> <li>- <i>A adequação do texto às características do contexto de produção;</i></li> <li>- <i>A adequação do texto em relação à coesão e à coerência;</i></li> <li>- <i>a correção do texto;</i></li> <li>- <i>a legibilidade.</i></li> </ul> <p>Leitores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>os alunos comentam com os colegas o que estão lendo;</i></li> <li>- <i>recomendam material de leitura aos outros;</i></li> <li>- <i>comparam as obras lidas;</i></li> <li>- <i>comparam informações de diferentes fontes;</i></li> <li>- <i>atrevem-se a ler textos difíceis;</i></li> <li>- <i>realizam antecipações sobre o sentido do texto;</i></li> <li>- <i>ajustam a modalidade de leitura aos propósitos que se perseguem;</i></li> </ul> <p>- Assim como posicionam-se a favor da autoanálise ou análise da produção dos colegas .</p>	<p>Os autores baseiam-se em:</p> <p>1) HOFFMANN; JANSSEN; ESTEBAN (2008), os quais compreendem a avaliação como uma das mediações pelas quais se encorajaria a reorganização do saber.</p> <p>2) PCN's: a avaliação deve ocorrer de formas variadas em todo o processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Conforme o MP, as práticas que fazem parte do processo: leitura e produção de textos orais e escritos, escuta de textos orais, reflexão sobre recursos e escolhas linguísticas e efeitos de sentido produzidos.</p> <p>A autoavaliação é sugerida</p>

Quadro 4 - Avaliação

O item 1.1 da visão geral dos manuais mostra que os gêneros constituem-se princípios norteadores dos três livros. Eles tomam o texto como unidade de ensino, conforme orientação dos PCN, assim como demonstram, em sua estrutura, a organização dos capítulos e/ou unidades a partir dos gêneros.

## 1.2 - Os gêneros nos projetos

Sabemos que os PCN orientam a metodologia de projetos e de módulos didáticos como organizações didáticas especiais para o trabalho com gêneros. Segundo o documento, projetos

são situações em que as atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como as de análise lingüística se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam essas diferentes práticas, nas quais faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta, falar para analisar depois etc. (PCN's Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclo, p. 87)

Ao observar as propostas de projetos apresentadas pelos MP, verificamos que nem todas elas exploram, satisfatoriamente, os gêneros trabalhados no livro.

	MP1	MP2	MP3
<b>Projetos</b>	<p><b>Projeto:</b></p> <p>Os autores propõem vários projetos, os quais, segundo o MP, visam a aproximar ao máximo da realidade as condições de produção dos gêneros. Os projetos são apresentados na seção <i>Intervalo</i>, ao final de cada unidade.</p> <p><b>Unidade 1:</b> Histórias de hoje e sempre Produto: livro coletivo.</p> <p><b>Unidade 2:</b> Quadrinhos: um mundo de histórias Produto: revistas em quadrinhos</p> <p><b>Unidade 3:</b> Eu também faço história produto: livro de relatos</p> <p><b>Unidade 4:</b> Se é meio ambiente, estou no meio. Produto: pesquisa</p> <p>O MP apresenta um texto complementar sobre o (projeto) jornal na sala de aula e sugere bibliografia.</p>	<p><b>Projeto:</b></p> <p>Os autores propõem um projeto de elaboração de um jogo de aventura.</p> <p>O projeto é apresentado ao final do capítulo 6.</p> <p>Ao tratar da estrutura e da metodologia do livro, o MP destaca que a seção "Projeto" propõe atividades para estimular a investigação, a observação, a pesquisa e o trabalho em equipe.</p>	<p><b>Projeto:</b></p> <p>Os autores propõem um projeto para ser abordado durante o ano letivo, a partir de oficinas.</p> <p>O projeto de leitura baseia-se no livro <i>Operação risoto</i>, de Eva Furnari. E esse livro vem anexado ao livro didático.</p> <p>Ele propõe: A leitura de textos de textos do âmbito do narrar.</p> <p>Produto: Produção coletiva de um livro de história de ficção com emprego de textos de diferentes gêneros.</p>

Quadro 5 - projetos.

No MP1, os autores revelam que as atividades de produção textual têm o objetivo de preparar os alunos para a realização do projeto do capítulo *Intervalo*. Na opinião dos autores, essa proposta pretende conferir um sentido especial ao trabalho de produção ao longo da unidade. Baseado nisso, o MP1 oferece quatro propostas de projeto, as quais são relacionadas aos gêneros trabalhados nas unidades. Exemplificamos uma delas:

Em cada um dos capítulos desta unidade, você produziu histórias, individualmente e em grupo. Há, a seguir, outras sugestões de produção de texto e orientações para a montagem de um livro com histórias inventadas por toda a turma e por você e para a realização de uma exposição de textos, cartazes e livros, intitulada Histórias de hoje e sempre. Vamos lá? (Capítulo *Intervalo* da unidade 1, p. 66-67)

O capítulo *Intervalo* finaliza cada uma das quatro unidades, e esse exemplo foi retirado da unidade 1, que aborda diferentes gêneros como anúncio publicitário, tira, poema, cartum, verbete, artigo, etc., mas focaliza, principalmente, o conto maravilhoso. As atividades que integram a proposta são: “Errando histórias” e “Histórias ao contrário”, elas correspondem à produção textual. A primeira sugere alterar propositalmente algumas histórias conhecidas: Chapeuzinho vermelho, Os três porquinhos, O patinho feio e Cinderela. Os autores apresentam o início adaptado dessas histórias e propõem aos alunos escreverem a continuação da história. Também lembram o aluno de voltar no capítulo da unidade e seguir o roteiro para escrever o conto. A mesma orientação é dada para a segunda atividade, mas nesta a proposta é inverter os papéis das personagens e continuar a história. Após as duas atividades, o capítulo *Intervalo* destaca dois textos de apoio que explicam como montar um livro de histórias e como montar a exposição.

Esse exemplo (e os outros três capítulos de intervalo que não apresentamos aqui) nos permite afirmar que os gêneros trabalhados no MP1 são abordados no livro. Ainda, os autores do MP1 oferecem ao professor, no manual, a seção “Outros procedimentos didáticos”. Esse tópico acrescenta outras opções didáticas de leitura, de produção e de projetos. Percebemos que não se trata de um texto específico para a aplicação no 6º ano, mas traz mais uma opção de projeto (o jornal na sala de aula), que possibilita ao professor adequá-lo às propostas do livro, se julgar necessário.

Já o MP2 apresenta apenas uma proposta de projeto. Identificamos que o manual traz um breve comentário acerca do projeto, na seção “Estrutura e metodologia do livro”. Os autores enfatizam o aspecto lúdico das propostas, assim como destacam a investigação, a observação, a pesquisa e o trabalho em equipe que as atividades proporcionam. A seção “Estrutura e metodologia do livro”, ao que nos parece, é comum para os quatro volumes que compõem a coleção porque apenas cita os projetos para o 6º, o 7º, o 8º e o 9º ano.

O projeto do 6º ano integra o final do capítulo 6 do livro. Intitulado “Jogos: os segredos da aventura”, tal projeto sugere a elaboração de um jogo de aventuras com desafios, para que a personagem alcance um objetivo. Para a realização do projeto, os autores afirmam que a turma será dividida em grupos de seis alunos, e cada grupo produzirá um jogo. Em seguida, os autores explicam o que é um jogo de percurso e como se dão o planejamento e a criação do jogo.

O capítulo 6 aborda os gêneros poema e tira, com ênfase no primeiro. Também tem uma abordagem acentuada dos conteúdos gramaticais (pronomes e encontros vocálicos neste capítulo). Cabe salientar que a orientação da proposta é igual no livro do aluno e no livro do professor. Os autores não fazem referência aos textos instrucionais na proposta do livro. No manual, a única (possível) referência que encontramos a respeito do projeto que possa estabelecer um vínculo com gêneros está na seção “O livro do 6º ano”, nas orientações sobre as páginas 220 e 221:

Solicite aos alunos que tragam algum manual de regras de jogos que tenham em casa e que leiam com atenção, procurando observar qual é a sua organização, como as regras estão construídas. Atente para o fato de que são frases simples, diretas, com verbos no modo imperativo. (MP3, p.37)

Baseados nisso, entendemos que embora o sumário coloque o projeto como parte complementar do capítulo 6, verificamos que a seção aparece deslocada e sem conexão alguma com o conteúdo explorado no capítulo. E se o professor dependesse apenas das orientações do manual, supomos que elas seriam insuficientes para um trabalho efetivo com os textos instrucionais, pois a ênfase da proposta recai os aspectos lúdicos do projeto; as orientações, os aspectos gramaticais do texto.



Encerrando a observação dos projetos, verificamos o conteúdo do MP3. Os autores do MP3 comentam o projeto em dois momentos, na seção “Estrutura da coleção” e ao final do manual onde aparece o projeto.

Na primeira seção, os autores apresentam as características dos projetos da coleção de forma geral: a) ludicidade e interatividade; b) trabalho coletivo; c) trabalho estruturado para o professor em formas de oficinas; d) intertextualidade e interdisciplinaridade; e) diálogo intercódigos (verbal e não verbal).

Ao final do manual, os autores justificam a opção por um projeto de leitura, e a argumentação deles concentra-se na proficiência em leitura, na estimulação da sensibilidade do leitor e na formação do leitor competente e autônomo. Além disso, o MP3 apresenta um quadro com os projetos de leitura do 6º, do 7º, do 8º e do 9º ano. Esse quadro é composto por colunas que informam o gênero, o livro (ou a coletânea de textos), os textos de apoio e o produto final de cada projeto. E os autores afirmam que “cada projeto de leitura compõe uma grande sequência didática que se consoma nos quatro volumes” (MP3, p.17).

Destacamos que a proposta, em si, do projeto não aparece no livro do aluno, onde consta apenas o texto que inspira o projeto e uma apresentação inicial. Tal apresentação menciona que se trata de um texto de ficção, em que “a autora emprega várias formas de linguagens não verbal combinadas com os mais variados gêneros da linguagem verbal” (MP3, livro p.264). Afirma, ainda, que, no projeto de leitura, o aluno enfrentará o desafio de desvendar o mistério da *Operação Risoto*, por meio de pistas, charadas e jogos. Assim, toda fundamentação do projeto, os objetivos e as sugestões de atividades estão no manual do professor.

O projeto do 6º ano é centrado na leitura e, como demonstramos no quadro 5, é organizado em oficinas, que exploram: I. Antecipação de leitura; II. Leitura mediada pelo professor; III. Ampliação de leitura e reflexão sobre o texto. Cada uma dessas seções apresenta um “pequeno projeto”, composto de objetivos, material e etapas.

A seguir, exemplificamos com uma atividade sugerida no manual para o item III.

Atividades sugeridas para o desenvolvimento do Projeto *Operação Risoto*  
III. Ampliação de leitura e reflexão sobre o texto

**1. Quem analisa utiliza** (atividade em grupos para a sala de aula)

**Objetivos**

Exercitar a análise dos vários tipos de texto buscando identificar:

- a) os elementos que o relacionam aos diferentes gêneros textuais: formas do narrar, do relatar, do expor, do argumentar, do instruir/prescrever.  
 b) as escolhas de linguagem que o caracterizam: comparar os recursos das diferentes linguagens ( a visual, a verbal, a matemática, a científica...)

**Materiais**

Textos do livro *Operação Risoto*

Anexo 4

**Etapas**

1. Dividir os alunos em quatro grupos.
2. Pedir aos alunos que construam um quadro como o do anexo 4. ( O professor poderá reproduzir o quadro para os alunos)
3. Estimular os grupos a preencher o quadro com as informações pedidas sobre os textos de cada página do livro *Operação Risoto*.
4. Marcar a ocasião em que essas informações serão socializadas.
5. Estimular a comparação entre o número e a variedade de gêneros bem como de recursos de linguagem. Se houver condições e tempo, a turma poderá produzir gráficos com base nos dados analisados.

(MP, p.42)

O anexo 4 apresenta a seguinte proposta: “Para narrar a história *Operação Risoto*, Eva Furnari usou textos de gêneros diferentes. Copie o quadro e preencha-o com as informações pedidas, como no exemplo:”.

A seguir, reproduzimos o quadro:

Contexto	Página	Intenção	Escolhas de linguagem		
			Recursos	Construção composicional	Variedades linguísticas
A história <i>Operação Risoto</i>	268	Relatar	Manuscrito em letra cursiva	em carta	informal

Quadro 6 - Exemplo de atividade do Projeto *Operação Risoto* (MP3, p.52)

A resposta exemplificada na proposta refere-se ao texto abaixo, presente na página 268 do MP3.

Caro Nicolino,

Acabei de chegar na cidade de Toró.  
Para variar está chovendo.

Cientistas do mundo todo vieram para o  
II Congresso de Ciências Especulativas Pós-Modernas.  
Estão todos na maior agitação. Estou orgulhoso  
de representar Pimirica da Serra. Vou ficar aqui  
até o dia 23 de janeiro.

Não deixe de ir ao laboratório todos os  
dias para fazer os testes experimentais com a  
máquina duplicadora, conforme as instruções  
que deixei para você na caderneta azul.  
Escreva diariamente me passando os resultados.

Preciso de um favor: mande minha  
carteirinha do Clube dos Inventores. Ela está  
dentro de uma caixinha de madeira na  
terceira gaveta, de cima para baixo, do lado  
esquerdo do armário do meu quarto.

Aguardo sua resposta. Mande lembranças  
à tia Ambrosia. Abraços,

Professor Boris

Toró, 10 de janeiro

FIGURA 1 - Texto explicativo da atividade 1 do Projeto Operação Risoto.

Como o projeto constitui-se numa sequência didática, a atividade desse exemplo ilustra apenas uma parte da sequência, em que destaca os diferentes gêneros contidos no livro de Eva Furnari, referência do projeto, tais como: carta, relatório, diário, aviso, cartão-postal, bilhete, telegrama. Com isso, verificamos que o projeto sugerido pelo MP3 explora vários gêneros, que coincidem minimamente com os gêneros abordados no livro do aluno. No entanto, esse projeto pode ser utilizado como um material à parte, uma vez que ajuda a complementar, mas não interfere (nem está incluído) no desenvolvimento das propostas do livro.

## CATEGORIA 2 - O conceito de gênero nos manuais

Após essa visão geral, passamos a focar o conceito de gênero nos MP. No quadro 7, reproduzimos o conceito apresentado pelos manuais, assim como destacamos os casos em que esse conceito aparece também no livro do aluno.

	MP1	MP2	MP3
O que são gêneros?	1) “Segundo Bakhtin, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características caracterizam diferentes textos ou gêneros do discurso, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: tema, modo composicional e estilo.” (MP,	1) “Segundo Bakhtin, gêneros são formas relativamente estáveis de textos, disponíveis na cultura em diferentes momentos históricos”( MP, p.9).  2) No livro do aluno: “Gêneros textuais são formas de enunciados existentes na sociedade e que estão à disposição dos falantes” (p.38)	“Nesta coleção, a abordagem focada nos diversos <b>gêneros do discurso</b> favorece o desenvolvimento da percepção de que, no mundo das linguagens, a produção de sentidos é sempre <b>contextualizada, circunstancializada em situações específicas de comunicação e carregada de intenções</b> ” (MP, p.7).  1) “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma da enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isolado é, claro,

	<p>p.14)</p> <p>2)No livro do aluno: “Gêneros do discurso são textos que circulam em determinadas esferas de atividades humanas e que, com pequenas variações, apresentam tema, estrutura e linguagem semelhantes” (p.61)</p>		<p>individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus <b>tipos relativamente estáveis de enunciados</b>, sendo isso que denominamos de <b>gênero do discurso</b>. (BAKHTIN, Mikhail M. <i>Os gêneros do discurso</i>. In: <i>Estética da criação verbal</i>. Trad. Ermantina G. G. Pereira 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997, p. 279)</p> <p>2) “As escolhas de linguagem, de formas do dizer, se concretizam nos gêneros - formas discursivas orais ou escritas, puramente verbais ou híbridas com outras linguagens - ‘fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e à social [que] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia”. (MARCUSCHI. In: BEZERRA, M. <i>Auxiliadora e outros. Gêneros textuais &amp; ensino</i>. RJ: Lucerna, 2002, p. 19)</p> <p>3) O livro do aluno não apresenta o conceito de gêneros, apenas trata de algumas características de determinados gêneros no início da unidade.</p>
--	---	--	--

Quadro 7- O que são gêneros?

Em seguida, o quadro 8 situa onde o conceito é apresentado.

	MP1	MP2	MP3
<p>Onde o conceito é apresentado?</p>	<p>1) No MP, o conceito é apresentado no tópico <b>Produção de texto</b>, em forma de artigo, escrito pelos autores do MP, com os seguintes subtítulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que são gêneros?</li> <li>• O gênero como ferramenta;</li> <li>• O gênero a serviço da construção do sujeito e da cidadania;</li> <li>• Diversidade textual e aprendizagem em espiral;</li> <li>• Agrupamento de gêneros progressão curricular;</li> <li>• Gêneros: a democratização do texto</li> <li>• Sugestões bibliográficas</li> </ul> <p>2) O livro do aluno apresenta o conceito no cap.3 da unidade 1, na seção “A língua em foco”, após os itens ‘construindo o conceito’ e ‘conceituando’.</p>	<p>1)O conceito é explicitado no tópico <b>Ensino de língua portuguesa</b>, após os textos que tratam da concepção de linguagem e da leitura, com o subtítulo <b>Produção de texto</b>.</p> <p>2)O livro do aluno apresenta o conceito no capítulo 1, na seção “Leitura 2”, reflexão linguística, ‘Texto e produção de sentidos’</p>	<p>1)O conceito aparece na seção intitulada <b>Princípios gerais</b>, nos tópicos <b>Gêneros textuais</b>.</p> <p>2)O livro do aluno não traz o conceito.</p>

Quadro 8 - Onde o conceito é apresentado?

Enquanto o quadro 9 mostra como a teoria é colocada no manual. Essa informação foi útil para identificarmos que recursos são mobilizados pelos autores para fundamentar o livro.

	MP1	MP2	MP3
Como a teoria é colocada?	<p>Antes de apresentar o conceito, o MP contextualiza a utilização da palavra gêneros e quem foi Mikhail Bakhtin.</p> <p>O texto do MP interpreta as obras teóricas, citando os autores quando necessário.</p> <p>Os autores do MP posicionam-se quanto à linha teórica e sugerem outras bibliografias para serem consultadas, caso o professor se interesse.</p> <p>As referências são apresentadas no texto do MP, e a bibliografia, ao final de cada seção do artigo.</p>	<p>Os autores explicitam a diferença entre tipologia textual e gêneros de texto.</p> <p>Após a definição de gêneros, o MP apresenta o quadro de agrupamento de gêneros (Schneuwly &amp; Dolz, 2004).</p> <p>Os textos explicativos dos autores são breves e objetivos.</p> <p>As citações das obras teóricas de base integram o texto dos autores do MP.</p> <p>Os autores não situam o professor a respeito da existência de mais teorias sobre gêneros.</p> <p>Após conceituar gênero e apresentar o quadro de agrupamento, os autores citam a descrição de <i>comportamentos leitores</i>, teoria de Delia Lerner. Isso ocorre sem divisão alguma e sem contextualização. A referência à obra é feita apenas no final do manual.</p> <p>As referências são apresentadas ao final do manual.</p>	<p>No texto, os autores situam que a coleção tem sua abordagem focada nos diversos <u>gêneros do discurso</u>. O conceito é apresentado numa citação fora do texto.</p> <p>Observou-se a recorrência de citações isoladas para explicar a teoria.</p> <p>Os conceitos são citados diretamente das obras teóricas, com indicação das referências.</p> <p>Os textos do MP são breves e descritivos.</p> <p>O texto do MP traz uma figura em forma de diagrama, a fim de representar uma visão ampla da constitutividade dos gêneros do discurso</p> <p>O texto do MP apresenta, ainda, mais dois tópicos: 1)<b>gêneros textuais na escola</b> 2)<b>sequências didáticas</b>. O texto menciona as formas de agrupar os gêneros e a adoção do projeto didático com as sequências. Mas a explicação teórica é apresentada diretamente por meio de citação fora do texto.</p>

Quadro 9 - Como a teoria é colocada?

Apontados como instrumentos auxiliares do trabalho docente, os manuais do professor são os suplementos que acompanham os livros didáticos, a fim de apresentar as abordagens teóricas que fundamentam os materiais. No caso deste estudo, entendemos que uma das funções dos manuais, portanto, é esclarecer e/ou aprofundar com o professor os conhecimentos teóricos que embasam a concepção de gêneros do livro didático.

Conforme visto no quadro 7, os três manuais adotam a noção de gêneros de Bakhtin (1992). Para ele, gêneros são *tipos* relativamente estáveis *de enunciados*. E o enunciado é caracterizado pelo autor como sendo a unidade concreta e real da

comunicação verbal (discursiva). Tal perspectiva ressalta, ainda, que o discurso não se realiza fora do enunciado, uma vez que ele pertence a cada integrante da esfera comunicativa (os sujeitos discursivos). Portanto, cada enunciado compreende a qualidade de ser único, individual, dirigido a alguém e sujeito a uma atitude responsiva ativa do outro.

O enunciado é composto de construção composicional, conteúdo temático e estilo. Rodrigues (2004) explica que o enunciado é constituído de duas dimensões: a dimensão verbal e a dimensão social. A primeira inclui a estrutura composicional, ou seja, a organização da língua, de modo a constituir o material semiótico do enunciado. E a dimensão social envolve “a situação de interação, que inclui o tempo e o espaço históricos, os participantes sociais da interação e a sua orientação valorativa”<sup>27</sup>.

Entretanto, o fato de os três manuais destacarem o conceito de Bakhtin não significa que eles utilizem a mesma abordagem nos livros. Assim, relacionamos abaixo o conteúdo de cada um deles. Também assinalamos as referências e/ou sugestões de bibliografia que apontam as fontes utilizadas pelos autores para fundamentar os livros.

## 2.1 - As noções de gêneros presentes nos manuais

Primeiramente, observamos o **MP1**. Ele localiza o professor sobre o trabalho com gêneros, por meio de um artigo que vincula leitura e produção textual na dimensão dos gêneros. Com o subtítulo “O que são gêneros?”, os autores, inicialmente, abordam a utilização literária do termo, para identificar os gêneros clássicos (lírico, épico, dramático). Em seguida, apoiam-se (na) e explicam a concepção de gêneros de Bakhtin (1992), como pode ser visto no quadro 7.

Em “O gênero como ferramenta”, os autores do MP defendem a perspectiva de gênero dos pesquisadores do Grupo de Genebra. Esse grupo entende “o gênero textual como uma *ferramenta*, isto é, como um instrumento que possibilita exercer uma *ação linguística* sobre a realidade”(p.15). O MP1 explica que, para Schneuwly & Dolz (2004), o uso de uma ferramenta leva a dois efeitos. O primeiro é ampliar as capacidades individuais do indivíduo, e o segundo é aumentar o conhecimento a

---

<sup>27</sup> RODRIGUES, 2004, p.424.

respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada. Os autores exemplificam com o uso de um machado, pois se aprende não só a utilizá-lo, assim como se aprende sobre a dureza da madeira. Por isso, transpondo para o plano da linguagem, o MP1 explica que o trabalho com gêneros serve para ampliar a competência linguística dos alunos e também indica diferentes formas de participação na sociedade.

Sob o ponto de vista da construção do sujeito e da cidadania, baseado em Schneuwly & Dolz (op.cit.), o MP1 pontua que nossas ações linguísticas do dia a dia são orientadas por um conjunto de aspectos ligados ao contexto comunicativo, tais como: o escritor do texto, o interlocutor, o propósito do texto, e que gênero pode ser utilizado para atingir o objetivo. Com isso, o MP1 lembra que nos comunicamos por meio de gêneros que nos foram transmitidos socio-historicamente. Também destaca que é por isso que podemos adaptá-los, ou criar outros gêneros, à medida que surgirem necessidades de interação verbal. Por conseguinte, o MP1 orienta o professor sobre a importância de o aluno dominar diferentes gêneros do discurso, e sobre os resultados que podem ser obtidos não só em nível de competência linguística, mas de compreensão da realidade. Ademais o MP1 coloca que os projetos sugeridos pela obra foram pensados para aproximar ao máximo da realidade as condições em que o gênero é produzido. Os autores dão exemplos de produções situadas, em que a escrita segue um objetivo real, seja para a elaboração de um livro, de um jornal, de uma revista ou de um seminário ou debate.

Quanto à diversidade textual e à aprendizagem em espiral, os autores comentam sobre o tradicional ensino de redação e ressaltam que tal metodologia ainda está presente em muitas escolas. Mas os autores defendem o ensino de produção textual conforme a perspectiva dos gêneros, considerando que tal concepção é diferente por colocar desde cedo o aluno em contato com a diversidade de textos. Assim, os autores acreditam que o ensino de produção de texto, segundo a perspectiva dos gêneros,

compreende que a aprendizagem deva se dar em espiral, isto é, que os gêneros devam ser periodicamente retomados, aprofundados e ampliados, de acordo com o ano, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades linguísticas e com a área temática de seu interesse. (MP1, p.16)



Os autores tratam, ainda, sobre o agrupamento de gêneros e a progressão curricular, enfatizando que os gêneros fazem parte da nossa realidade linguística, cultural e social. Logo, orientam que transpô-los para a realidade escolar exige que o professor observe o desenvolvimento dos alunos e de suas capacidades de linguagem. Também acrescentam que a didatização envolve etapas como: selecionar os gêneros de acordo com os objetivos da escola; pensar uma progressão curricular e elaborar sequências didáticas, a fim de proporcionar aos alunos o contato, o estudo e a apropriação dos gêneros.

O MP1 fundamenta o ensino de produção textual no agrupamento de gêneros elaborado pelos autores Schneuwly & Dolz (2004), e os critérios utilizados para esse agrupamento são: domínio social de comunicação, capacidades de linguagem envolvidas e tipologias textuais existentes.

Conforme o MP1, essa proposta não é um sistema fechado, pois constitui um ponto de partida para os professores, e ele pode ser discutido e aprimorado. O manual esclarece que os pesquisadores do Grupo de Genebra fundamentam o trabalho em espiral com base nas teorias da aprendizagem de Vygotsky. Por isso, explicam como o professor poderia proceder para trabalhar com gêneros dos diferentes grupos em todos os níveis escolares na forma de espiral. Alguns critérios devem ser considerados nesse trabalho, conforme o manual: o grau de dificuldade dos gêneros, a faixa etária dos alunos e as capacidades que se pretende desenvolver.

Os autores explicitam que esta obra considera outros critérios além dos destacados como o tema geral da unidade, a organização da unidade em capítulos e o tempo de cada unidade. Assim, os autores deram prioridade ao trabalho com um gênero por unidade. Mas revelam que há exceções, dependendo do ano e dos gêneros, pode-se trabalhar mais de um, como é o caso da unidade 2 do livro, que trabalha os gêneros carta pessoal, relato e *e-mail*.

No último tópico do artigo os autores interpretam os gêneros como a democratização do texto. Os autores procuram alertar o professor para a mudança de perspectiva no ensino de produção textual. Mudança essa que define outro padrão de professor e outro padrão de aluno. Um professor que precisa estar atento às diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social, e um aluno que participa ativamente tornando-se leitor e escritor do seu texto. Os autores defendem que o ensino de produção textual centrado nos gêneros faz com que o ato de

escrever seja dessacralizado e democratizado, uma vez que “todos os alunos devem aprender a escrever todos os tipos de texto” (p.18). E acrescentam que os alunos têm diferentes aptidões, então uns podem se desenvolver melhor com um gênero, outros mostrarão mais afinidade com outros gêneros.

Como a fundamentação teórica do livro foi tratada por meio de textos produzidos pelos autores, as citações integram esses textos. E, ao final do artigo, eles apresentam uma lista de sugestões bibliográficas, entre elas verificamos diferentes linhas teóricas sobre o estudo dos gêneros, tais como MEURER, J.L., BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (2005) é uma coletânea de diversas perspectivas de estudo de gêneros; MARCUSCHI (2004) e KOCH (1995) seguem a linha sociocognitivista da Linguística Textual; DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M.A. (2002) da concepção sociointeracionista; MAINGUENEAU (2001) da vertente semiodiscursiva. Entendemos que o fato de os autores sugerirem outras linhas teóricas não aponta para uma interpretação diferente da abordada no livro, uma vez que eles se posicionaram explicitamente no texto do manual em relação à postura da Escola de Genebra. Acreditamos que o MP apenas sugere outras obras no intuito de disponibilizar ao professor, caso ele tenha interesse de pesquisar sobre diversas abordagens do conceito de gêneros.

Já o **MP2** apresenta o posicionamento teórico dos autores em relação ao conceito de gêneros. Ele aparece na seção “o ensino de língua portuguesa”, no tópico “Produção de texto”.

Seguindo os PCN, os autores tomam o texto como unidade de ensino e baseiam-se no conceito de gêneros de Bakhtin (1992). Os autores reproduzem a definição do teórico e resumem a constituição dos gêneros no MP2. Cabe sinalizarmos que a referência ao teórico integra o texto dos autores.

Ainda na seção “Produção de texto”, o MP2 apresenta o quadro de agrupamento de gêneros, extraído de Schneuwly & Dolz (2004), sobre o qual os autores do manual comentam que o livro prioriza textos de diferentes gêneros e observa diferentes situações comunicativas. Assim como os autores defendem que o livro compreende diferentes tipologias de textos (narrativos, relatativos, argumentativos, instrucionais ou prescritivos, expositivos). No entanto, explicam que essas não representam critérios exclusivos, e sim elementos que integram a constituição dos gêneros. Logo, para trabalhar as capacidades de narrar, expor e

argumentar, por exemplo, são tomados textos organizados em gêneros, nos quais predominam, separadamente, as referidas tipologias.

Para designar os conteúdos de ensino para a produção de texto, os autores afirmam partir da descrição de comportamentos escritores e citam a autora Lerner (2002). Essa autora também embasa o trabalho com a leitura. Inclusive, lembramos que a referida descrição pode ser vista no quadro 4, que trata da avaliação.

É relevante mencionarmos que esse tom descritivo de nossa escrita na análise do MP2 justifica-se pelo modo como a fundamentação teórica é apresentada no manual. Não há um texto configurado, encontramos, no MP2, tópicos, resumos e comentários apenas. As teorias são mencionadas sem contextualização ou divisão física no texto. Para exemplificar, na estrutura do texto, o quadro de agrupamento de gêneros é seguido da descrição de comportamentos leitores. Ao ter acesso a esse texto, um leitor que não tenha muito conhecimento sobre as teorias poderia interpretar que se trata da mesma linha teórica. Delia Lerner é uma educadora argentina, consultora do Ministério da Educação, nas áreas de alfabetização, currículo e livros didáticos. Cremos que essas informações deveriam aparecer, minimamente, no material, já que o objetivo do manual é aprofundar os conceitos que fundamentam a obra e não apenas citá-los.

Para Vygotsky (1998), as funções psicológicas superiores (consciência, intenção, planejamento, entre outras) são construídas ao longo da história social, de forma mediada. Nessa perspectiva, torna-se fundamental a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural, para, então, construir-se enquanto pessoa. Isso ocorre por meio do aprendizado e implica a interferência de outros indivíduos. Também envolve a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.

Na escola, o outro indivíduo é geralmente o professor, é ele quem assume o papel de favorecer a aprendizagem através da mediação entre a criança e o mundo. Por essa razão, é muito importante que o manual do professor apresente uma fundamentação clara da proposta do livro. Isto porque mediar o conhecimento requer do professor saber em que momento avançar ou em que momento retroceder no seu planejamento didático. Para isso, ele precisa dominar o conhecimento a ser ensinado e adequá-lo à proposta de ensino.

Conforme verificamos, o livro organiza-se por duas seções de leitura. Isso pode ser observado na descrição geral dos manuais, quando apresentamos a estrutura dos livros. Os autores esclarecem, no tópico “O ensino de Língua

Portuguesa”, que seu posicionamento é apoiado no texto “A construção social da leitura”, de Garcez (2000). O teórico defende a leitura como um processo individual, único e, ao mesmo tempo, interpessoal, que supõe

um exercício dialógico ímpar, pois entre leitor e texto desencadeia-se um processo discursivo de decifração, interpretação, reflexão e reavaliação de conceitos absolutamente renovados a cada leitura. Nenhuma atividade humana permite, até hoje, a espécie de diálogo atemporal que a leitura proporciona” (GARCEZ, 2000, apud MP2, p.8)

Os autores, mais uma vez, tomam as palavras do teórico para defender seu posicionamento. Além disso, recorrem novamente a Lerner (2002) para explanar sobre a construção de sentidos antes e depois da leitura do texto. Tal processo implica a mobilização de vários conhecimentos que são designados, na perspectiva dessa autora, por “comportamentos leitores de dimensão social e de dimensão psicológica”. Quanto a isso, há uma explicação. Os comportamentos de dimensão social dizem respeito à capacidade de o leitor compartilhar o que leu, por meio de comentário ou indicação, assim como de discutir acerca do texto lido com outros leitores, analisando diferentes pontos de vista. Já os comportamentos de influência psicológica caracterizam o leitor pela capacidade de antecipar o que segue no texto, de reler um fragmento anterior para compreender melhor os outros, de pular as partes que não domina e tentar ver o sentido do todo, de ter uma posição crítica sobre o autor, concordando ou distanciando-se dele e etc.

Na opinião dos autores do manual, esses comportamentos devem ser tomados como objeto de ensino na escola. O MP2 reforça que as atividades do livro voltam-se a mobilizar procedimentos e estratégias para a construção de sentidos na leitura do texto. Também lembra que os conhecimentos envolvidos no processo de decifração do enunciado precisam ser trabalhados pelo professor durante a leitura.

Observando a seção “Textos teóricos de apoio”, verificamos que ela é composta de citações de obras. Em relação aos gêneros textuais, o MP2 cita um fragmento da distinção estabelecida por Marcuschi (2007) entre gêneros e tipos textuais, extraída do artigo *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*.

Quanto aos objetivos do ensino de textos orais, o livro cita as orientações dos PCN’s de língua portuguesa. Mas sobre a concepção e as características da linguagem oral, o MP2 explicita o embasamento dos autores Schneuwly e Dolz (2004), a partir do artigo *Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da*

*linguagem oral*. Ainda em relação à leitura, a fim de orientar o trabalho com a formação do leitor, os autores trazem algumas citações descontextualizadas do autor Bartolomeu Campos de Queirós.

O tópico seguinte traz “sugestões de livros” ao professor. São leituras a respeito da aprendizagem e do trabalho com os textos. Abaixo da referência bibliográfica, os autores apresentam, em um parágrafo, o assunto do livro. Entre essas sugestões está o texto de Bakhtin, *Estética da criação verbal*, que define discurso, texto, enunciado e gênero. Para complementar essa leitura há, ainda, dois textos de João W. Geraldi (*O texto na sala de aula; Portos de passagem*) sobre leitura, e o texto de Marta Kohl Oliveira que aborda os principais conceitos da teoria de Vygotsky.

Essa lista de sugestões inclui, ainda: CITELLI (2002) para o trabalho com textos jornalísticos e história em quadrinhos, KOCH (2002) a respeito da coesão, MORAIS (1998) sobre o ensino de ortografia, ROJO (2001) articula PCN e práticas de sala de aula, SOLÉ (1998) sobre o ensino de leitura nas escolas e ZABALA (1998) sobre organização da prática educativa.

Há, ainda, uma lista de sugestões a respeito do trabalho com os capítulos, ao final do livro, no tópico “Livro do 6º ano”. A seguir, destacamos a referência e o assunto do texto: GUIMARÃES (2003) para tratar do conto popular, MENDONÇA (2005) e VERGUEIRO (2004) para abordar a história em quadrinhos, BARBOSA (2001) referente à notícia, FARIA; ZANCHETA (2002) sobre jornal em sala de aula, MARCUSCHI (2008) diferencia gêneros e suporte, BAZERMAN (2007) para trabalhar a escrita em sala de aula, BEZERRA (2007) sobre os conceitos de Bakhtin, GEBARA (2002) aborda a poesia na escola, BRONCKART (1999) para tratar os mecanismos de textualização, KOCH; ELIAS (2006) sobre referenciação e progressão referencial, LEIBRUDER (2003) em relação ao discurso de divulgação científica e HOFFNAGEL (2005) sobre entrevista.

Dessa lista, podemos observar, no mínimo, três linhas teóricas de gêneros que não seguem o mesmo direcionamento: BRONCKART (1999), que segue uma linha sociointeracionista da Escola de Genebra; KOCH; ELIAS (2006), da corrente sociocognitivista da Linguística Textual; e BAZERMAN (2007), da perspectiva sociorretórica da Escola Norte-americana.

Mas os autores do MP2 não fazem referência a esse aspecto tampouco fundamentam expressivamente sua posição por uma das linhas. Tendo em vista que

o MP2 guia a sua organização pelo agrupamento de gêneros, metodologia esta elaborada pela Escola de Genebra, entendemos que a primeira vertente seja a mais utilizada. Enquanto que o nome dos outros autores é citado como sugestão nas orientações didáticas ao livro do 6º ano no final do manual.

Outro aspecto fundamental refere-se ao apoio teórico dado ao professor no manual. Constatamos que a fundamentação da proposta de gêneros é diretamente vinculada à produção textual. Porém, os textos que fundamentam a leitura e a produção textual são baseados em citações e pequenos comentários. Então, não encontramos a voz dos autores articulando o uso das teorias. Ademais, o MP2 afirma que os gêneros norteiam a proposta da obra. Sendo assim, conforme o Guia do PNLD/2011, para que o professor reflita sobre a sua prática e utilize adequadamente o livro, o MP deveria “explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela coleção e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos” (p.14).

Por último, analisamos o **MP3**, no qual identificamos, nos “Princípios gerais”, no tópico “Gêneros textuais”, que os autores explicitam o conceito de gêneros e tratam sobre os gêneros textuais na escola. Demonstramos que o MP3 utiliza a noção de gêneros de Bakhtin (1992), conforme reproduzimos no quadro 7.

Essa citação não faz parte do texto dos autores, mas é incluída, na íntegra, ao lado do texto, em forma de “balão” ou comentário. Em seguida, os autores apresentam a figura abaixo, para caracterizar uma visão ampliada da constitutividade dos gêneros:



FIGURA 2 - Constitutividade dos gêneros, (MP, p.7)

Os autores explicam que as escolhas de linguagem, de formas do dizer, são concretizadas nos gêneros. Com isso, acrescentam, ao lado do texto, a seguinte citação:

[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes. [...] Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento de sua apropriação. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004 apud MP3, p. 7)

Percebemos que não há qualquer comentário acerca do conceito tampouco das citações apresentadas. Em seguida, os autores caracterizam gêneros a partir de Marcuschi (2002, p. 19), conforme mostrou o quadro 7. Tomando esse direcionamento, afirmam que o livro ressalta, “sempre que possível”, o contexto de produção e de circulação dos textos. A intenção dos autores é propiciar que “o aluno construa, paulatinamente, o conceito de gênero textual e perceba a função social desse estudo” (MP3, p.8).

A seguir, localizamos que os autores tratam dos gêneros textuais na escola. Seguindo a mesma estrutura, o MP3 cita Schneuwly & Dolz (2004), para fundamentar o processo de didatização da leitura pelo qual passa o gênero textual na escola. Segundo os autores, é necessário que os alunos organizem os conhecimentos dos gêneros. E tais conhecimentos são descritos, no MP3, como: levantamento de hipóteses, conhecimentos e experiência de linguagem prévios, construção e/ou reconhecimento de conceitos relativos aos modos de organizar os enunciados.

Em seguida, os autores complementam a citação de ROJO (2000), sobre as duas formas de combinar e agrupar os gêneros. Eles mencionam que a seleção de gêneros textuais do livro seguiu dois critérios. O primeiro baseia-se no agrupamento feito pela Escola de Genebra. Esta distribui os gêneros, conforme as capacidades de linguagem, em cinco domínios: o narrar, o relatar, o expor, o argumentar e o instruir / prescrever. O segundo critério corresponde à circulação social. Sendo assim, a coleção escolheu os gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, etc. Todos são gêneros com os quais o aluno tem contato no dia a dia, segundo MP3. Sobre esse aspecto, os autores argumentam que

o estudo da língua com base em gêneros discursivos situa e contextualiza de forma mais clara os aspectos linguísticos a ser analisados, pois vincula-os às escolhas de linguagem realizadas pelo autor na consecução de suas intenções. O estudo gramatical ganha sentido, pois passa a dirigir a reflexão não apenas para o domínio de uma norma, mas também para o domínio das possibilidades de escolha disponíveis para o usuário da língua (MP3, p.8)

Seguindo esse direcionamento, de acordo com o MP3, a obra é estruturada a partir de sequências didáticas, cuja definição e objetivo, extraídos de Dolz e Schneuwly (op.cit.), aparecem em destaque, na seguinte citação, ao lado do texto.

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação". (MP3, p.8-9)

Tal estruturação, segundo os autores, determinou uma gradação de desafios no decorrer da unidade. Eles exemplificam que o gênero conto começa a ser abordado na ordem no narrar, depois é ampliado e trabalhado em níveis mais complexos. Assim como o tratamento dado aos estudos linguísticos, segundo o MP, é de forma associada aos usos encontrados na progressão de textos.

Conforme a fundamentação apresentada pelos autores, é possível perceber, embasando o tratamento com gêneros no livro, a concepção sociointeracionista da Escola de Genebra, representada aqui, principalmente, por Schneuwly e Dolz, e a fundamentação de Marcuschi. Mas essas informações não são colocadas para o professor que irá utilizar o livro. Sem mencionar as obras que orientam, paralelamente a essas vertentes, o trabalho com a leitura e a produção textual. Ao observar a descrição de comportamentos leitores e escritores, consideramos que tais comportamentos estejam inseridos num trabalho com os gêneros na perspectiva bakhtiniana, uma vez que esta interpreta a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico.

Portanto, o professor teria que inferir essas informações a partir da fundamentação do conceito de gêneros e das orientações complementares a respeito de cada unidade do livro. Todavia, essas orientações resumem-se a sugestões de leitura e algumas informações sobre os gêneros da unidade ou o autor dos textos. Sobre o trabalho com os gêneros, verificamos as seguintes indicações



de leitura: MARCUSCHI (2002) indicado na unidade 3, para trabalhar texto instrucional; SCHNEUWLY; DOLZ (2004) indicado na unidade 5, para tratar de tipos de discurso no debate regrado; MENDONÇA (2002) indicado na unidade 6, para trabalhar a charge; BEZERRA (2002) indicado na unidade 7, para abordar carta do leitor; e ROSENBLAT (2000) que foi indicado para tratar de argumentação.

Após verificar o embasamento teórico dos três manuais quanto às teorias linguísticas, verificamos se o posicionamento dos autores condiz com o que aparece nos livros didáticos.

### **CATEGORIA 3 - O trabalho com os gêneros: algumas considerações sobre o MP e o LD**

#### **3.1 - Os gêneros nas atividades de leitura e de produção textual**

Trabalhar somente com o manual do professor dos livros tornaria a pesquisa um pouco contraditória, uma vez que a nossa contribuição seria apenas relatar que conceito os manuais apresentam. Isso nos impossibilitaria de averiguar que tipo de interpretação, de fato, os autores realizam do conceito. Esse desconforto surgiu durante a pesquisa. Por isso, observamos algumas atividades propostas pelos livros, onde identificamos em que medida os autores estabelecem a reflexão com a linguagem, proposta pela teoria enunciativa bakhtiniana a que os três livros mencionam basear-se.

O quadro 10 localiza como as unidades e/ou capítulos dos livros se organizam. Acreditamos ser necessária essa apresentação em virtude de que os três livros não seguem a mesma estrutura. Enquanto o LD1 possui unidades divididas em capítulos, o LD2 apresenta capítulos e subdivisões apenas; já o LD3 organiza-se somente em unidades. Tal estrutura dificultou a escolha das atividades para a análise, por essa razão colocamos as informações no quadro, a fim de facilitar a leitura e o entendimento. Nesse quadro, indicamos, primeiramente, os capítulos em que consta o conceito de gênero nos livros, quando consta. Em seguida, apresentamos a estrutura pela qual se organiza o planejamento do livro.

Organização dos capítulos e/ou unidades	LD1	LD2	LD3
	<p><b>Unidade 1 - No mundo da fantasia</b>  <b>Capítulo 3:</b> Terra do encantamento            Pintura, Walter Beach Jumphy  <b>Produção de texto</b> - O conto maravilhoso: do oral para o escrito  <b>A língua em foco</b> - <u>texto, discurso, gêneros do discurso</u> - a intencionalidade discursiva, os textos e os gêneros do discurso, a intencionalidade discursiva na construção do texto, semântica e discurso.  <b>De olho na escrita</b> - o emprego da letra h.  <b>Divirta-se</b>  <b>Intervalo:</b> Projeto: histórias de hoje e sempre</p>	<p><b>Capítulo 1-</b> Romance de aventura  <b>Leitura 1:</b> “Robinson Crusóé”, de Daniel Defoe  <b>Estudo do texto</b>  <b>Produção de texto:</b> narrativa de aventura  <b>Reflexão linguística</b> língua e linguagem  <b>Língua viva:</b> o diálogo entre os textos</p>	<p><b>Unidade prévia</b>  <b>Unidade 1</b> - conto popular em prosa  <b>Texto:</b> O caso do espelho, Ricardo Azevedo.  <b>Interpretação do texto:</b> compreensão inicial, construção do texto, linguagem do texto.  <b>Estudos gramaticais:</b> língua: usos e reflexão  <b>Ampliação de leitura:</b> Outras linguagens, outros textos.  <b>Produção de texto:</b> Oral, escrita.</p>
	<p><b>Unidade 2 - Crianças</b>  <b>Texto:</b> <i>A vocação de geraldinho</i>, Ziraldo  <b>Capítulo 1:</b> Quando eu crescer  <b>Estudo do texto</b> - compreensão e interpretação, A linguagem do texto, Leitura expressiva do texto, Trocando ideias, <i>Ler é</i>.  <b>Produção de texto</b> - História em quadrinhos (I)  <b>A língua em foco</b> - o substantivo (classificação, o substantivo na construção do texto, semântica e discurso)  <b>Divirta-se</b>  <b>Capítulo 2:</b> Amigos de ouro            Texto: <i>A arca do tesouro</i>, Flávia Savary.  <b>Estudo do texto</b> - compreensão e interpretação, A linguagem do texto, Leitura expressiva do texto, Cruzando linguagens, Trocando ideias.  <b>Produção de texto</b> - História em quadrinhos (II), a linguagem dos quadrinhos.  <b>Para escrever com adequação</b> - o diálogo  <b>A língua em foco</b> - o adjetivo (classificação, o adjetivo na construção do texto, semântica e discurso)  <b>De olho na escrita</b> - dígrafo e encontro consonantal  <b>Divirta-se</b>  <b>Capítulo 3:</b> Um dia daqueles  <b>Produção de texto</b> - História em quadrinhos (III), como se faz uma</p>	<p><b>Leitura 2:</b> “A criatura”, de Laura Bergallo  <b>Estudo do texto</b>  <b>Produção de texto:</b> narrativa de aventura  <b>Reflexão linguística:</b> <u>texto e produção de sentidos</u>  <b>Língua viva:</b> o contexto de produção e a linguagem  <b>Questões de escrita:</b> letra e fonema</p> <p><b>Capítulo 2-</b> Conto popular  <b>Leitura 1:</b> “O marido da Mãe d’água”, de Luís da Câmara Cascudo  <b>Estudo do texto</b>  <b>Produção de texto:</b> conto popular  <b>Reflexão linguística</b> variedades linguísticas regionais  <b>Língua viva:</b> a variação linguística e a caracterização das personagens</p> <p><b>Leitura 2:</b> “A moça que pegou a serpente”, de Yves Pinguilly”  <b>Estudo do texto</b>  <b>Produção de texto:</b> conto popular  <b>Reflexão linguística:</b> variedades sociais e situacionais  <b>Língua viva:</b> linguagem e adequação à situação discursiva  <b>Questões de escrita:</b> encontro consonantal e dígrafo</p>	<p><b>Unidade 2</b> - conto popular em versos  <b>Unidade 3</b> - conto em prosa poética  <b>Unidade 4</b> - conto fantástico  <b>Unidade 5</b> - conto baseado em fatos reais  <b>Unidade 6</b> - reportagem e notícia: relatos  <b>Unidade 7</b> - crônica  <b>Unidade 8</b> - texto instrucional  <b>Unidade suplementar</b></p>

	<p>história em quadrinhos.  <b>A língua em foco</b> - Flexão dos substantivos e dos adjetivos: gênero e número, Flexão dos substantivos e dos adjetivos na construção do texto, semântica e discurso.  <b>De olho na escrita</b> - encontros vocálicos.  <b>Divirta-se</b>  <b>Intervalo:</b> Projeto: Quadrinhos: um mundo de histórias</p>		
--	--	--	--

Quadro 10 - O conceito de gênero e as atividades do livro

No MP1, observamos as atividades dos capítulos 1, 2,3 e 4; no MP2, dos capítulos 1 e 2; e do MP3, examinamos a unidade 1. A seguir, os quadros 11 e 12 listam os gêneros abordados nas atividades de leitura e de produção textual nos livros.

	MP1	MP2	MP3
Os gêneros nas atividades de leitura	conto maravilhoso fábula narrativa de aventuras poema verbete piada receita anúncio publicitário tira história em quadrinhos depoimento relato pessoal carta <i>e-mail</i> diário <i>blog</i> texto de opinião cartaz crônica charge reportagem lenda cartum biografia	romance de aventura mapa turístico capa de livro <i>blog</i> conto popular notícia comentário de livro crônica tira poema letra de música anúncio publicitário relato pessoal história em quadrinhos verbete sumário roteiro de filme relato de viagem mapa geográfico carta diário de viagem <i>e-mail</i> diálogo oral (transcrito)	letra de música anúncio publicitário placa cartum poema conto popular em prosa verbete poema narrativo história em quadrinhos notícia conto em prosa poética charada guia de viagem folheto instrucional conto fantástico tira conto baseado em fatos reais dedicatória de livro

Quadro 11 - Os gêneros nas atividades de leitura.

Os gêneros nas atividades de produção	MP1	MP2	MP3
	conto relato pessoal diário texto de opinião história em quadrinhos carta pessoal <i>e-mail</i> <i>blog</i> cartaz	narrativa de aventura conto popular história em quadrinhos notícia relato de viagem diário de viagem poema artigo expositivo de livro paradidático entrevista.	poema caso história em quadrinhos conto cartaz folheto instrucional reportagem depoimento carta argumentativa.

Quadro 12 - Os gêneros nas atividades de produção

Em relação ao trabalho com gêneros nas atividades de leitura e de produção, o MP1 e o MP3 mencionam organizar-se a partir de sequências didáticas. Enquanto o MP2 não se posiciona explicitamente, mas defende um trabalho voltado a desenvolver a constituição de comportamentos leitores e de comportamentos escritores. Nesse sentido, direcionamos nosso olhar para essas características.

De acordo com o que abordamos no capítulo 1 deste estudo, a proposta das sequências didáticas inclui atividades organizadas conforme os objetivos que o professor deseja alcançar. Elas têm como propósito trabalhar aspectos envolvidos na produção textual em um determinado gênero. Dessa forma, leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais são trabalhados em conjunto.

A estrutura básica de uma sequência didática tem a seguinte composição: apresentação da situação (proposta de trabalho); produção inicial (mapeamento do conhecimento prévio); módulo 1, módulo 2, módulo 3...; produção final.

No LD1, constatamos que cada unidade focaliza a sequência de um gênero. Optamos por observar unidade 1, cujo tema é “no mundo da fantasia”, e o gênero em destaque é o conto maravilhoso.

O conceito de gêneros aparece no capítulo 3 dessa unidade, no tópico “A língua em foco”. Como ilustramos no quadro 10, os capítulos não seguem exatamente a mesma estrutura. **Os capítulos 1** das unidades compreendem: “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “A língua em foco”, “Divirta-se”. Enquanto **os**

**capítulos 2** compõem-se por: “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “Para escrever com (adequação/ expressividade/ coerência e coesão)”, “A língua em foco”, “De olho na escrita”, “Divirta-se”. **Os capítulos 3** integram: “Produção de texto”, “A língua em foco”, “De olho na escrita”, “Divirta-se”. **O capítulo (4)** é o *Intervalo*, que traz as propostas de projetos do livro.

Ao observarmos as atividades, nos capítulos 1,2,3 e 4, reconhecemos a estrutura básica da sequência didática nas atividades de leitura e produção. Porém, percebemos que a reflexão linguística não corresponde aos gêneros que compõem a sequência. Quanto a isso, entendemos que a abordagem dos conhecimentos linguísticos deveria ser voltada para compreender a estrutura composicional do gênero e os sentidos estabelecidos pelo texto. Por exemplo, a seção “A língua em foco”, do capítulo 1 explora: linguagem, tipos de linguagem, interlocutores, a língua e os códigos. Tais aspectos não são abordados no conto, gênero que orienta o conteúdo da unidade, mas nos gêneros tira, cartum e anúncio publicitário, conforme demonstra a questão abaixo.



FIGURA 3 - Exemplo de atividade do capítulo 1

Leia a tira a seguir e responda às questões 2 e 3.

2. No 1º quadrinho, a personagem lê uma carta.

a) De acordo com o contexto, ela é locutor ou locutário? Justifique sua resposta.

b) A que se refere a palavra *isso*, empregada na carta?

(LD1, p.30)

Em seguida, o capítulo 2 da mesma unidade trata das variedades linguísticas, as quais são exploradas nos gêneros: poema, crônica e cartum. Apresentamos mais um exemplo:

3. Há, no poema, várias palavras que não correspondem à variedade padrão escrita. Identifique essas formas e indique quais seriam as formas correspondentes a elas na variedade padrão escrita. (LD1, p.48).

O tópico “De olho na escrita” deste capítulo trabalha os aspectos fonema e letra. Exemplo: “1. Pronuncie estas palavras do texto: *posso* e *dedos*. a) Quantas letras cada uma delas tem?; b) Quantos sons cada uma delas tem?”.

O LD3 não apresenta o conceito de gênero, tampouco aborda satisfatoriamente as características do gênero conto. Apesar disso, o conto é o gênero central em cinco unidades do livro, as quais abordam, respectivamente: conto popular em prosa, conto popular em versos, conto em prosa poética, conto fantástico, conto baseado em fatos reais. Lembramos que a organização desse livro é diferente da do LD1, pois o LD3 estrutura-se em 10 unidades. Entretanto, duas delas (a prévia e a suplementar) não são centradas em gêneros. Aliás, consideramos que a estrutura seja um aspecto que não favoreça o trabalho com as sequências didáticas nesse livro, uma vez que o torna muito repetitivo. Também constatamos que, na abertura de cada unidade, os autores introduzem brevemente cada variedade de conto. Apresenta, ainda, um quadro que separa gênero, estudos gramaticais, unidade suplementar, produção oral e escrita de textos. Tal estrutura entra em contradição com o que é defendido pelos autores sobre um ensino de língua apoiado em gêneros, inclusive em relação às sequências didáticas, conforme a fundamentação apresentada. O exemplo a seguir demonstra a incoerência na reflexão sobre a linguagem nos textos: “Copie do texto duas expressões que indicam que o tempo em que os fatos acontecem é indeterminado” (p.27). Tal atividade não remete a nenhum tipo de reflexão, pois apenas solicita ao aluno uma informação isolada do texto.

O LD2 traz o conceito de gêneros no capítulo 1. Partindo do posicionamento dos autores no MP2, e considerando os critérios avaliativos sugeridos por eles, uma das posturas assumidas para trabalhar os gêneros é a constituição de comportamentos escritores e leitores, conforme Lerner (2002).

Ao observar as atividades, constatamos que elas estão organizadas de acordo com a proposta apresentada e são coerentes com os critérios avaliativos (no quadro 4). A seção *Estudo do texto* inclui exercícios de entendimento do texto e de características do gênero conto. Também parte de uma reflexão inicial, baseada nos elementos do texto, para uma reflexão mais ampla que envolve uma etapa de pós-leitura. Quanto aos aspectos linguísticos, verificamos que as atividades exploram o

gênero destacado no capítulo, conforme o exemplo a seguir, extraído da seção “A linguagem do texto”:

4- Releia. “A noite foi avançando, o luar ficando alvo **como** a prata e caindo mesmo a friagem.”

A palavra destacada no trecho acima expressa comparação. O que está sendo comparado?

(LD2, p. 57)

Apresentamos aqui alguns recortes das atividades, porém sabemos que há muito ainda para ser dito e analisado (nas e) sobre as atividades desses livros didáticos. Inclusive, gostaríamos de aprofundar a questão teórico-metodológica, tratando dos tipos de conhecimento envolvidos na elaboração das atividades (declarativo, procedural), pois isso determina que direcionamento teórico os autores do material utilizam, de fato. Também pretendemos examinar com mais concretude as linhas teóricas nas atividades dos livros. Essas questões serão amadurecidas posteriormente na continuação desse trabalho em outra publicação.

## CONCLUSÃO

*“O saber que não vem da experiência não é realmente saber”*

Vygotsky

Ao iniciar o final desta etapa do percurso, concordamos com Roulet (1978) em pensar que o professor de línguas deve, sim, estar informado sobre os progressos e discussões na área da Linguística. Assim como os linguistas e psicólogos estão certos em abordar os problemas de ensino de línguas. Também Richter (2000) nos mostrou que o caminho escolhido pode contribuir para que o professor de língua portuguesa não se torne um mero “técnico em ensino de português”, ou seja, um aplicador de planos estabelecidos em materiais didáticos.

Muitos são os pressupostos teóricos que podem embasar as práticas didáticas, ou pelo menos, deveriam fundamentar. Nos anos 60, a Gramática prometia mudanças no ensino. Depois, o trabalho com o texto parecia inovar nas décadas de 70 e 80. Quando essas questões chegaram aos currículos escolares, já haviam sido estudadas em pesquisas acadêmicas. Todavia, o contrário disso ocorreu com os gêneros. Tal conceito foi incorporado aos documentos oficiais, publicados em 1998, para ser utilizado como apoio na educação linguística. Tem início, assim, a luta para decifrar que gênero é esse - que está nos documentos oficiais, está na escola, no livro didático, na boca do povo?

Apresentados por Platão, na Grécia antiga, consolidados com Aristóteles, incorporados ao estudo dos textos literários na escola, investigados pela crítica literária, em seguida, os gêneros foram reinterpretados por Bakhtin. Os *tipos relativamente estáveis de enunciados* acompanham a evolução desses estudos, chegando à Linguística e ao ensino escolar. É mais uma prova de que o seu estudo está longe de ser esgotado, uma vez que as formas de expressão humana vivem em constante modificação.

Na busca de estabelecer uma ponte entre o professor, a teoria e o livro didático, lembramos que a linguagem age decisivamente na estrutura do pensamento, além de ser o instrumento essencial ao processo de desenvolvimento. A linguagem, em seu sentido amplo, é considerada por Vygotsky instrumento, pois



ela age no sentido de modificar estruturalmente as funções psicológicas superiores, da mesma forma que os instrumentos criados pelos homens modificam as formas humanas de vida.

Dessa forma, um professor, “no sentido vygotskyano”, segundo Freitas (2000), é aquele que, por deter mais experiência, intervém e medeia a relação do aluno com o conhecimento. Ele procura adequar a sua didática, respeitando Zonas de Desenvolvimento Proximal, atuando, de fato, como elemento de intervenção na aprendizagem do aluno. Vygotsky fornece subsídios para interpretarmos a importância da escola e do papel do professor como agente mediador fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, nem sempre isso se efetiva, uma vez que o contexto brasileiro da profissão professor, ou “semiprofissão” como diria o professor Richter, não colabora para a atualização docente. Com isso, os livros didáticos e os manuais que os orientam passam a ser o recurso, muitas vezes único, de embasamento teórico do professor, para acompanhar o desenvolvimento das pesquisas sobre o ensino.

Nessas condições, Marcuschi (2002) afirma que a função do manual do professor é aprofundar com o docente as bases teóricas que alicerçam o livro do aluno. Além disso, deve possibilitar ao professor autonomia e segurança para trabalhar o desenvolvimento das competências e atividades propostas pelo livro didático.

Bakhtin (1992) aponta o enunciado como unidade real da comunicação. Logo, as propostas de livros didáticos que envolvam gêneros precisam ser esclarecidas pelos manuais. Assim como tais propostas devem explorar a reflexão da linguagem nos gêneros, seja nos projetos, nas atividades de leitura, de produção ou de reflexão linguística; e esta, de acordo com a teoria enunciativa, integra o trabalho com a constituição dos gêneros.

Ao analisarmos o conceito de gêneros em livros didáticos de língua portuguesa, a partir do manual do professor, nosso intuito era investigar em que medida o conceito apresentado ao professor está em conformidade com o que se materializa no livro didático.

Verificamos que, no MP1, a abordagem de gêneros sociointeracionista da Escola de Genebra é predominante. E os autores disponibilizam apoio teórico e bibliografia sobre o assunto. Ao observarmos as atividades, nos capítulos 1,2,3 e 4, reconhecemos a estrutura básica da sequência didática nas atividades de leitura e

de produção. Porém, percebemos que a reflexão linguística não corresponde aos gêneros que compõem a sequência. Já, em relação aos projetos, o MP1 é o que mais contempla o trabalho com os gêneros no livro, de forma que os projetos são voltados para a conclusão do trabalho de cada unidade.

Quanto ao MP2, a abordagem dos gêneros é diretamente vinculada à produção textual. O manual apresenta (de forma descontextualizada) várias teorias, entre elas: a descrição de comportamentos (leitores e escritores) de Lerner (2002), a distinção entre gêneros e tipos textuais de Marcuschi (2007) e o agrupamento de gêneros de Schneuwly e Dolz (2004). Mas não podemos presenciar a articulação desses textos feita pelos autores do manual, seja na apresentação teórica ao professor, seja no desenvolvimento das propostas. O projeto, por exemplo, destaca os aspectos lúdicos e prioriza os fatores gramaticais do texto nas orientações da tarefa. Em vez disso, poderia aproveitar a característica dos textos instrucionais, que são o foco da atividade proposta.

Por fim, o MP3 reproduz a página inteira de Bakhtin (1992), onde consta o conceito de gêneros. Também aparecem citações diretas de Schneuwly e Dolz (2004), Rojo (2000), Marcuschi (2002), etc. Novamente, presenciamos a falta de articulação das teorias existente no manual do professor. Quanto ao livro, cinco das oito unidades que trabalham gêneros detém-se ao estudo do gênero conto. No entanto, a fundamentação dos autores salienta o trabalho com sequências didáticas, o que não se concretiza nas atividades propostas. Em compensação, o projeto explora minimamente os gêneros trabalhados no livro. Além disso, permite ao professor a adaptar e criar outras atividades, ao oferecer um livro com textos de diferentes gêneros.

Dessa forma, percebemos que há um desequilíbrio entre o que é defendido pelos autores no manual destinado a orientar os professores e as propostas do livro didático. Algumas questões coincidem minimamente, seja nos projetos ou nas atividades, e por isso os livros foram aprovados, uma vez que existem requisitos para tal, os quais foram seguidos. Mas isso não os exime de avaliação por parte dos professores e de adaptação conforme a prática de ensino determinada.

Constatamos, assim, que não há um trabalho efetivo com gêneros textuais nos livros didáticos analisados. Com isso, não desconsideramos a contribuição dos autores, mas insistimos num trabalho mais concreto, que permita ao professor explorar de forma segura o material. E esperamos que esta pesquisa possa

colaborar não só com a orientação dos professores, mas também com a estimulação dos autores a adequarem seus materiais às necessidades e às finalidades de um manual do professor.

Apesar de os autores dos três livros selecionados mencionarem, de uma forma ou de outra, as orientações dos PCNs, o que evidenciamos é o comum equívoco de se confundir trabalho com gêneros com diversidade de gêneros abordados ilustrativamente no material didático. Referimo-nos, aqui, à forma como os gêneros são abordados, a exemplo do MP1, que utiliza gêneros como tira, cartum e anúncio para destacar questões de linguagem, em vez de aproveitar o gênero conto que orienta o conteúdo da unidade. Ou, ainda, do MP3, cuja atividade analisada solicita ao aluno informações isoladas do texto, o que não remete a nenhum tipo de reflexão. Então, alguns dos livros priorizam a quantidade de gêneros, em detrimento da reflexão que se pode estabelecer com eles. Com isso, alguns manuais acabam se contradizendo, quando comparados ao que realmente o livro concretiza.

Dentre as prováveis causas disso, destacamos o aspecto mercadológico que assumiu a produção de livros didáticos atualmente. Embora o PNLD estabeleça critérios para a avaliação e seleção dos livros mais adequados às propostas nacionais, muitos dos livros escolhidos pelas escolas jamais chegam conforme a opção, e sim a quantidade disponível.

Em vista dessas constatações, é importante, e necessário, que, além do estímulo às pesquisas acadêmicas que estão acessando as principais teorias e explorando as características dos principais gêneros, haja um maior investimento na formação inicial e continuada de professores. Afinal, devemos estimular a aproximação entre a experiência teórica de funcionamento da língua, os estudos sobre o ensino da língua e o ensino propriamente dito.

Nesse sentido, a análise dos livros didáticos, baseada em teóricos que estudaram sobre língua, linguagem e ensino, possibilitou apontar pontos positivos e negativos em relação ao trabalho com gêneros. Por isso, acreditamos que o este estudo abre possibilidades de que muitas questões ainda precisam ser melhoradas, para que se produzam materiais didáticos bons, que possam mediar o ensino de forma mais produtiva.

Assim, temos a expectativa de alcançar um desempenho considerável na educação linguística em nosso país, assolada por vários fatores que não competem

apenas à educação, aos professores e aos estudiosos, mas caracteriza diversas “esferas da atividade” envolvidas na interação social que constitui o homem e suas relações.

É por isso que lançamos perspectivas futuras de não esgotar esse estudo apenas nas informações trazidas pelos manuais e pelos livros didáticos. Temos o intuito de aprofundar essa pesquisa e observar os gêneros textuais sob a ótica do trabalho docente, investigando os desafios e as possibilidades dessa experiência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. **A prática dos quatro pilares da educação na sala de aula.** Fascículo 17 – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ARISTÓTELES. **A poética clássica: Aristóteles, Horácio, Longino.** Tradução direta do grego e do latim por Jaime Bruna. 12 ed.- São Paulo: Cultrix: 2005.

BARBOSA, J.P. **Notícia.** São Paulo: FTD, 2001.

BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1988.

BAKHTIN, M. **A respeito de problemas da obra de Dostoiévski.** In: Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1963/2010.

\_\_\_\_\_. **O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária.** In: Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. 4. ed. Tradução Bernardini et al. São Paulo: Ed. UNESP, 1934-35/1998.

\_\_\_\_\_. **O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas.** In: Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1959-61/2010.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso.** In: Estética da criação verbal. Tradução Maria Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/1992.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso.** In: Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/2010.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoievski.** Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1963/1981.

BATTISTUS; LIMBERGER; CASTANHA. Estado Militar e as reformas educacionais. In: **Revista Educere et Educare**, Vol. 1 nº 1 jan./jun. 2006 p. 227-231

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** Tradução e organização de Angela Paiva e Judith Chambliss Hoffnagel. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **A escrita como desenvolvimento das relações interpessoais.** In: Escrita, gênero e interação social. São Paulo: Cortez, 2007.

BEZERRA, P. **Polifonia.** In: BRAIT, B. Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BEZERRA, M. A. **Por que cartas do leitor em sala de aula.** In: BEZERRA, M. A. et al. Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BORIN, M. A. **A representação sobre professor em material distribuído pelas instâncias governamentais: uma possível leitura.** Qualificação de Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** – São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin e o círculo.** – São Paulo: Contexto, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin, dialogismo e polifonia.** – São Paulo: Contexto, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin; conceitos-chave.** -4.ed.- São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

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

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua Portuguesa / Ministério da Educação.** — Brasília : MEC, 2010.

BRONCKART, J.P. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo;** tradução Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. - 2. ed., São Paulo: EDUC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gêneros de texto, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita.** Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Revista Letras, Santa Maria, v.20, n.40, p.147-162, jan. / jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Os mecanismos de textualização: a coesão** In: Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

BUENO, L. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

BUNZEN, C. **O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino- aprendizagem de língua materna.** (2005) Disponível em: [http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public\\_clecio/o\\_ensino\\_de\\_genero\\_s.html](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_clecio/o_ensino_de_genero_s.html)

CHIAPPINI, L.; BRANDÃO, H.N. (Orgs). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica.** São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_ ; CITELLI, A. **Outras linguagens na escola: publicidade , cinema e TV, rádio, jogos, informática.** São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_ ; CITELLI, B.; GERALDI, J. W. (Orgs). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 1997.

CITELLI, A. **Aprender e ensinar com textos não escolares.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O texto argumentativo.** São Paulo: Scipione, 1994.

CORACINI, M.J.R.F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** – 1<sup>a</sup>.ed. Campinas, SP: Pontes,1999.

COSTA, M. M. da. **Teoria da Literatura II.** Curitiba: IESDE Brasil A.A., 2008.

COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania.** – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CRYSTAL, D. **Language and the internet.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DIONÍSIO, A. P. et. al.(Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_ ; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares.** 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin.** Curitiba: Criar Edições, 2003.

\_\_\_\_\_. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.-** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIA, M.A.; ZANCHETTA JR.J. **Para ler e fazer o jornal em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2002.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.-** São Paulo: Ática,2006.

FREITAG, B. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez: Autores associados , 1989.

FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin.** – São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, M. T. de A. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. In: **Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000, n.10/11: 9-28.

FUZER, C. **Linguagem e representação nos autos de um processo penal: como operadores do direito representam atores sociais em um sistema de gêneros.** Tese de doutorado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2008 a.

\_\_\_\_\_. **Processo penal como sistema de gêneros.** Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD, v.8, n.1, p. 43-64, jan./abr. 2008 b.

GARCEZ, L.H.C. **A construção social da leitura.** Disponível em: <http://www.proler.br.br/inex/sistema1.html>. Acesso em: 2000.

GEBARA, A.E.L. **A poesia na escola: leitura e análise de poesias para crianças.** São Paulo: Cortez, 2002.

GeGe (Grupo de estudos dos gêneros do discurso). **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1996.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.;; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** – Campinas,SP: Mercado de Letras, 2007.

HALLIDAY, M. (1978). **Language as social semiotic – the social interpretation of language and meaning.** London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M. & HASAN, R. (1989). **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford: OUP.

HOFFNAGEL, J.C. **Entrevista: uma conversa controlada.** In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KAYSER, W. **Análise e interpretação da obra literária (Introdução à ciência da literatura).** 6.ed. Armênio Amado, editor, sucessor – Coimbra, 1976.

KOCH, I. V. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem.** São Paulo, Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 2006.



\_\_\_\_\_. **Texto e Coerência**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LEIBRUDER, A.P. **O discurso de divulgação científica**. In: BRANDÃO, H.N. (Orgs). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2003.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, A. R. e colaboradores (Orgs.). **Linguagem e interação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. – Londrina: Eduel, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Para (re)pensar o ensino de gêneros**. In: Revista Calidoscópio, Vol. 02. N. 01, jan/jun 2004b.

MACHADO, I. **Gêneros discursivos**. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MANGUENEAU. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R., BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005 a.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: KARWOSKI, A.M., GAYDECZKA, B., BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005 b.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Perspectivas no ensino de língua portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. In: BASTOS, N.B. *Língua portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: Educ- Fapesp, 2004.

\_\_\_\_\_. **A questão do suporte nos gêneros textuais**. In: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_.; XAVIER, A.C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENDONÇA, M.R.S. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos**. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos.** In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MIOTELLO, V. (Org.). **Dialogismo – olhares, vozes, lugares.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários.** 12ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cultrix, 2004.

MORAIS, A.G. (Orgs.). **O aprendizado de ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, J. B. A. **A política do livro didático.** São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio Histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

PLATÃO. **A República.** Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993.( Livro III).

RAMIRES, V. **Panorama dos estudos sobre gêneros textuais.** Investigações (Recife), Recife, v. 18, n. 18, p. 39-67, 2005.

RICHTER, M.G. **Ensino do português e interatividade.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. In: **Linguagem em (Dis)curso,** Tubarão, v.4, n.2, p.415-440, jan/jun. 2004.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's.** – São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_.; BATISTA, A.A.G. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROSENBLAT, E. **Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos.** In: ROJO, R. *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.* São Paulo/Campinas: EDUC/Mercado de Letras, 2000.

SARTORI, A. T. **Os professores e sua escrita: o gênero discursivo “Memorial de Formação”**. 200f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4.ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4.ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOBRAL, A. **Forma arquitetônica e forma composicional**. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STAM, R. **Bakhtin: Da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 1992.

VERGUEIRO, W. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**; Organizadores Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto Luís Silveira Menna. Barreto, Solange Castro Afeche. - 6ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. (Orgs.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WELLEK, R.; WARREN, A. **Teoria da literatura**. 4.ed. Publicações Europa-América, 1949.

## **ANEXOS**

ANEXO A - Capa, sumários e conceito de gêneros do livro: “Português:  
Linguagens” (MP1)

WILLIAM ROBERTO CEREJA  
THEREZA COCHAR MAGALHÃES


# PORTUGUÊS LINGUAGENS

COMPONENTE CURRICULAR:  
LÍNGUA PORTUGUESA  
6º ano

6º



PNLD  
2011  
2012  
2013



FNE  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

VENDA PROIBIDA

CÓDIGO DO LIVRO: TIPO:  
24976C0124 M

MANUAL DO PROFESSOR

ATUAL  
EDIÇÃO

## SUMÁRIO

### UNIDADE I — *No mundo da fantasia*

#### CAPÍTULO 1 — *Era uma vez*

	12
<b>Estudo do texto</b>	14
Compreensão e interpretação	14
A linguagem do texto	15
Trocando ideias	17
Ler é um prazer	17
<b>Produção de texto</b>	18
O conto maravilhoso	18
<b>Para escrever com expressividade</b>	23
O dicionário: palavras no contexto	23
<b>A língua em foco</b>	28
Linguagem: ação e interação	28
Linguagem verbal e linguagem não verbal	29
Os interlocutores	29
A língua	30
A língua e os códigos	31
O código linguístico na construção do texto	33
Semântica e discurso	33
<b>Divirta-se</b>	34



Marcelo Marinho

#### CAPÍTULO 2 — *Todas as crianças crescem... menos uma!*

	35
<b>Estudo do texto</b>	38
Compreensão e interpretação	38
A linguagem do texto	40
Leitura expressiva do texto	40
Cruzando linguagens	40
Trocando ideias	42
<b>Produção de texto</b>	42
O conto maravilhoso	42
<b>A língua em foco</b>	44
As variedades linguísticas	44
Língua padrão: a variedade de prestígio social	45
Falar bem é falar adequadamente	45
Outros tipos de variação	46
As variedades linguísticas na construção do texto	49
Semântica e discurso	51



Bridgeport



<b>De olho na escrita</b> .....	53
Fonema e letra .....	53
<b>Divirta-se</b> .....	54

### **CAPÍTULO 3 — Terra de encantamento**

.....	55
<b>Produção de texto</b> .....	56
O conto maravilhoso: do oral para o escrito .....	56
<b>A língua em foco</b> .....	58
Texto, discurso, gêneros do discurso .....	58
A intencionalidade discursiva .....	59
Os textos e os gêneros do discurso .....	61
A intencionalidade discursiva na construção do texto .....	62
Semântica e discurso .....	63
<b>De olho na escrita</b> .....	64
Emprego da letra h .....	64
<b>Divirta-se</b> .....	65
<b>Intervalo</b> Projeto: Histórias de hoje e sempre .....	66

patricia Lima



### **UNIDADE 2 — Crianças**

#### **CAPÍTULO 1 — Quando eu crescer...**

.....	70
<b>Estudo do texto</b> .....	73
Compreensão e interpretação .....	73
A linguagem do texto .....	74
Leitura expressiva do texto .....	74
Trocando ideias .....	74
Ler é diversão .....	75
<b>Produção de texto</b> .....	75
História em quadrinhos (I) .....	75
<b>A língua em foco</b> .....	78
O substantivo .....	78
Classificação dos substantivos .....	80
O substantivo na construção do texto .....	83
Semântica e discurso .....	84
<b>Divirta-se</b> .....	85

Museu Van Gogh,  
Amsterdã



Arquivo Guadalupe



#### **CAPÍTULO 2 — Amigos de ouro**

.....	88
<b>Estudo do texto</b> .....	88
Compreensão e interpretação .....	88





A linguagem do texto	90
Leitura expressiva do texto	90
Cruzando linguagens	91
Trocando ideias	92
<b>Produção de texto</b>	92
História em quadrinhos (II)	92
A linguagem dos quadrinhos	92
<b>Para escrever com adequação</b>	97
O diálogo	97
<b>A língua em foco</b>	100
O adjetivo	100
Classificação dos adjetivos	103
O adjetivo na construção do texto	104
Semântica e discurso	105
<b>De olho na escrita</b>	106
Dígrafo e encontro consonantal	106
<b>Divirta-se</b>	107



### CAPÍTULO 3 — *Um dia daqueles...*

	108
<b>Produção de texto</b>	109
História em quadrinhos (III)	109
Como se faz uma história em quadrinhos	109
<b>A língua em foco</b>	112
Flexão dos substantivos e dos adjetivos: gênero e número	112
Flexão dos substantivos	113
Flexão dos adjetivos	113
A flexão dos substantivos e dos adjetivos na construção do texto	117
Semântica e discurso	118
<b>De olho na escrita</b>	119
Encontros vocálicos	119
<b>Divirta-se</b>	121



**Intervalo** Projeto: Quadrinhos: um mundo de histórias ..... 122

## UNIDADE 3 — *Descobrimo quem sou eu*

### CAPÍTULO 1 — *Um mundo chamado infância*



	128
<b>Estudo do texto</b>	130
Compreensão e interpretação	130
A linguagem do texto	131

Elaine Delarissa



Trocando ideias	132
Ler é emoção	132
<b>Produção de texto</b>	133
O relato pessoal	133
<b>A língua em foco</b>	134
O grau dos substantivos e dos adjetivos	134
Grau dos substantivos	135
Grau dos adjetivos	136
O grau na construção do texto	139
Semântica e discurso	140
<b>Divirta-se</b>	141

**CAPÍTULO 2 — Eu: o melhor de mim**

Koyatano



<b>Produção de texto</b>	144
A carta pessoal e o e-mail	144
A carta pessoal	144
O e-mail	146
<b>Para escrever com expressividade</b>	149
A descrição	149
<b>A língua em foco</b>	151
O artigo	151
Flexão e classificação dos artigos	152
O artigo na construção do texto	153
Semântica e discurso	155
<b>De olho na escrita</b>	156
Divisão silábica	156
<b>Divirta-se</b>	158

Avelino Guedes



**CAPÍTULO 3 — Em algum lugar do passado...**

Jonny Zahner Editora



<b>Estudo do texto</b>	160
Compreensão e interpretação	160
A linguagem do texto	161
Cruzando linguagens	162
Trocando ideias	164
<b>Produção de texto</b>	164
O diário	164
O blog	167
<b>A língua em foco</b>	168
O numeral	168
Classificação dos numerais	169
Flexão dos numerais	171



Shoepartners Plus




O numeral na construção do texto	172
Semântica e discurso	173
<b>De olho na escrita</b>	174
Sílabas átonas e sílabas tônicas	174
Palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas	174
<b>Divirta-se</b>	175
<b>Intervalo</b> Projeto: Eu também faço história	176

## UNIDADE 4 — Verde, adoro ver-te

### CAPÍTULO 1 — Preservação animal

 Jupiter Unlimited/Oliver Images	Estudo do texto	181
	Compreensão e interpretação	181
	A linguagem do texto	182
	Leitura expressiva do texto	183
	Trocando ideias	183
	Ler é reflexão	183
	<b>Produção de texto</b>	184
	O texto de opinião	184
	<b>A língua em foco</b>	187
	O pronome	187
	Os pronomes e a coesão textual	188
	Classificação dos pronomes	189
	O pronome na construção do texto	198
	Semântica e discurso	198
 Patrícia Lima	<b>De olho na escrita</b>	200
	Acentuação (I)	200
	Acentuação das oxítonas e dos monossílabos tônicos	201
	Acentuação das proparoxítonas	202
	<b>Divirta-se</b>	203

### CAPÍTULO 2 — Você veste a camisa da natureza?

 Stockart/Imagem Plus	Estudo do texto	205
	Compreensão e interpretação	205
	A linguagem do texto	206
	Leitura expressiva do texto	206
	Cruzando linguagens	207
	Trocando ideias	208
	<b>Produção de texto</b>	209

Patrícia Lima



<b>Para escrever com coerência e coesão</b> .....	210
A coerência e a coesão textuais .....	210
<b>A língua em foco</b> .....	214
O verbo (I) .....	214
Conjugações .....	216
Flexão dos verbos .....	217
O verbo na construção do texto .....	221
Semântica e discurso .....	222
<b>De olho na escrita</b> .....	224
Acentuação (II) .....	224
Acentuação das paroxítonas .....	224
<b>Divirta-se</b> .....	225

### CAPÍTULO 3 — *Natureza em extinção*

Keystone



.....	226
<b>Produção de texto</b> .....	227
O cartaz .....	227
<b>A língua em foco</b> .....	230
O verbo (II) .....	230
Os tempos verbais .....	230
Modelos de conjugação verbal .....	234
Semântica e discurso .....	236
<b>Divirta-se</b> .....	236
<b>Intervalo</b> Projeto: <i>Se é meio ambiente, estou no meio</i> .....	237
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	240

## SUMÁRIO

Introdução .....	3
Estrutura e metodologia da obra .....	3
As unidades .....	3
Os capítulos .....	4
Cronograma .....	10
Leitura extraclasse .....	11
Produção de texto .....	14
Outros procedimentos didáticos .....	19
O jornal na sala de aula .....	22
Uma experiência com jornal .....	22
O ensino da língua .....	24
Gramática: interação, texto e reflexão — uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio .....	24
Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação .....	28
O dicionário .....	33
A interdisciplinaridade .....	34
Avaliação .....	35
Avaliação diagnóstica ou sondagem .....	35
Avaliação da produção de texto .....	36
Plano de curso .....	37
Sugestões de estratégias .....	41

## Os textos e os gêneros do discurso

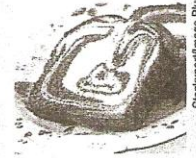
Leia este texto:

### Bolo mármore

#### Ingredientes

4 ovos  
1 pitada de sal  
1 e 1/2 xícara de açúcar  
1 xícara de leite  
1/2 pacote de manteiga  
2 xícaras de farinha de trigo

1 colher (sopa) de fermento em pó  
1/2 colher (chá) de essência de baunilha  
2 colheres (sopa) de chocolate em pó  
manteiga para untar  
farinha de trigo para polvilhar



#### Modo de fazer

Bata com a batedeira as claras em neve, com o sal. Junte as gemas, uma a uma, acrescente o açúcar, o leite, a manteiga e bata para misturar. Desligue a batedeira e acrescente a farinha, misturando sem bater. Por último, junte o fermento e misture.

Divida a massa em duas partes: coloque a baunilha em uma delas e, na outra, o chocolate.

Unte com manteiga e polvilhe com farinha uma fôrma de bolo inglês ou de buraco e coloque a massa branca e, por cima, a de chocolate. Leve ao forno preaquecido a 160° e asse por aproximadamente 30 minutos ou até que, enfiando um palito, este saia bem seco.

Retire o bolo do forno e desenforme depois de frio.

1. Você já deve ter visto textos como esse.
  - a) Que nome se costuma dar a esse tipo de texto?
  - b) Para que ele serve?
2. O texto está dividido em duas partes: ingredientes e modo de fazer. Por que se costuma dividir esse tipo de texto nessas duas partes?
3. Qualquer pessoa pode se interessar por esse tipo de texto. Apesar disso, em que contextos ele é mais comum?

As atividades humanas estão sempre relacionadas com o uso de linguagem, seja verbal, seja não verbal. Imagine, por exemplo, como, sem a linguagem, o feirante, a telefonista, o vendedor, o escritor, a recepcionista, o professor, o pintor, o médico, o músico, etc. fariam para trabalhar.

Essas atividades podem ser organizadas em **esferas de atividades**. Por exemplo, existe a esfera familiar, a publicitária, a jornalística, a artística, a jurídica, a escolar, a científica, e assim por diante.

Em cada uma dessas esferas, são produzidos determinados tipos de texto, mais ou menos parecidos entre si. Por exemplo, na esfera doméstica e gastronômica, podemos ler e escrever diferentes receitas: de bolo de chocolate, de suco de melancia, de torta de frango, etc. Apesar das diferenças quanto aos ingredientes e ao modo de fazer, todas elas são receitas.

Na esfera jornalística, podemos ler diferentes notícias, uma, por exemplo, informando sobre uma viagem do presidente ao exterior e outra sobre uma vacina contra a gripe. Como textos, elas são diferentes entre si, mas ambas possuem algo em comum que faz com que sejam notícias: informam sobre um acontecimento e apresentam uma estrutura e uma linguagem semelhantes. Tanto a receita quanto a notícia são consideradas **gêneros do discurso**. Também são gêneros do discurso textos como carta pessoal, e-mail, requerimento, entrevista, debate, seminário, conto, etc.

**Gêneros do discurso** são textos que circulam em determinadas esferas de atividades humanas e que, com pequenas variações, apresentam tema, estrutura e linguagem semelhantes.

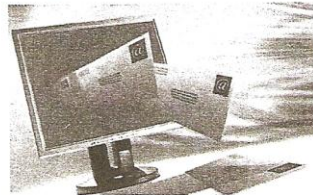
## EXERCÍCIOS

1. Considere as seguintes esferas de atividades humanas:

- familiar ou privada
- artística
- científica
- escolar
- jornalística
- publicitária
- política
- produção e consumo

Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, identifiquem as esferas a que pertencem os seguintes gêneros do discurso. Para isso, pensem nos contextos em que normalmente eles são utilizados.

- a) um poema
- b) um artigo científico
- c) um resumo
- d) uma bula
- e) um anúncio publicitário
- f) um e-mail



Jupiter Unlimited/Char Images

2. Imagine as seguintes situações:

- Sua mãe saiu cedo para trabalhar e você se esqueceu de avisar que nesse dia chegará mais tarde porque vai fazer um trabalho na escola. Não poderá avisá-la por telefone, pois não há telefone nem no trabalho dela nem na casa de vocês.
- Você viajou para outro Estado ou outro país e sentiu saudade dos amigos. Como está com pouco dinheiro e as ligações interurbanas são caras, deseja se comunicar por escrito com eles, contando por onde anda e o que está fazendo.

Que gênero(s) do discurso você pode produzir em cada uma das situações?

## A intencionalidade discursiva NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

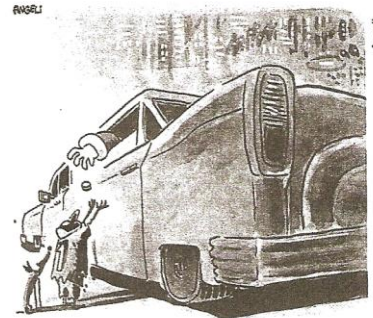
Observe o cartum ao lado, de Angeli.

1. O cartum retrata uma situação comum nas grandes cidades.

- a) Qual é essa situação?
- b) Qual é a condição social das pessoas envolvidas na situação? Justifique sua resposta com elementos do texto.

2. Preste atenção nas cores do cartum.

- a) Que cores há nele? Qual delas predomina?
- b) Que relação há entre essa cor e a cena retratada?



(Folha de S. Paulo, 24/12/2004.)

ANEXO B - Capa, sumários e conceito de gêneros do livro: “Para viver juntos” (MP2)



# SUMÁRIO

## 1 Romance de aventura

<b>Leitura 1</b>	<b>"Robinson Crusóe", de Daniel Defoe</b>	12
	Estudo do texto	15
	Produção de texto: Narrativa de aventura	20
	Reflexão linguística: Língua e linguagem	22
	Língua viva: O diálogo entre os textos	27
<b>Leitura 2</b>	<b>"A criatura", de Laura Bergallo</b>	28
	Estudo do texto	31
	Produção de texto: Narrativa de aventura	34
	Reflexão linguística: Texto e produção de sentidos	36
	Língua viva: O contexto de produção e a linguagem	40
	Questões de escrita: Letra e fonema	41

<b>Oralidade</b>		
Marcas de oralidade nos quadrinhos		46

## 2 Conto popular

<b>Leitura 1</b>	<b>"O marido da Mãe d'Água", de Luís da Câmara Cascudo</b>	50
	Estudo do texto	53
	Produção de texto: Conto popular	58
	Reflexão linguística: Variação linguística: variedades regionais	60
	Língua viva: A variação linguística e a caracterização de personagens	62
<b>Leitura 2</b>	<b>"A moça que pegou a serpente", de Yves Pinguilly</b>	64
	Estudo do texto	67
	Produção de texto: Conto popular	70
	Reflexão linguística: Variação linguística: variedades sociais e situacionais	72
	Língua viva: Linguagem e adequação à situação discursiva	77
	Questões de escrita: Encontro consonantal e dígrafo	78

<b>Oralidade</b>		
Relato de história familiar		82

## 3 História em quadrinhos

<b>Leitura 1</b>	<b>"Ozzy", de Angeli</b>	86
	Estudo do texto	87
	Produção de texto: História em quadrinhos	92
	Reflexão linguística: Substantivo	94
	Língua viva: O substantivo em classificados e poemas	101
<b>Leitura 2</b>	<b>"A estrela misteriosa", de Hergé</b>	102
	Estudo do texto	104
	Produção de texto: História em quadrinhos	106
	Reflexão linguística: O substantivo e suas flexões	108
	Língua viva: O valor semântico da flexão dos substantivos	113
	Questões de escrita: Separação de sílabas	114
	Caixa de ferramentas Procedimentos de pesquisa: consulta ao sumário	118

<b>Caixa de ferramentas</b>		
Procedimentos de pesquisa: consulta ao sumário		118

## 4 Notícia

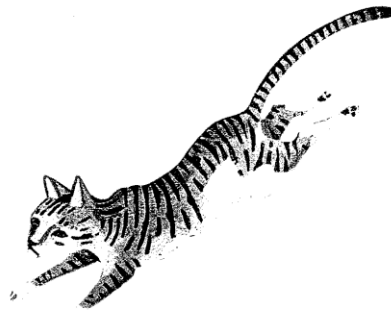
<b>Leitura 1</b>	<b>"Homem-peixe encerra desafio", de Mariana Lajolo</b>	122
	Estudo do texto	124
	Produção de texto: Notícia	128
	Reflexão linguística: Adjetivo	130
	Língua viva: O adjetivo na notícia	135
<b>Leitura 2</b>	<b>"Acusado de furto, macaco será 'julgado' em Minas", de Matheus Picchonelli</b>	136
	Estudo do texto	138
	Produção de texto: Notícia	140
	Reflexão linguística: O adjetivo e suas flexões	142
	Língua viva: O valor semântico da flexão dos adjetivos	147
	Questões de escrita: Sílabas tônicas e acentuação das oxítonas e proparoxítonas	148

<b>Oralidade</b>		
Variação linguística: variedades regionais e sociais		152

## 5 Relato de viagem e diário de viagem

<b>Leitura 1</b>	<b>"Partir" e "Uma foca solitária", de Amyr Klink</b>	156
	Estudo do texto	159
	Produção de texto: Relato de viagem	164
	Reflexão linguística: Artigo e numeral	166
	Língua viva: A determinação e a indeterminação	169
<b>Leitura 2</b>	<b>"Urbanauta", de Eduardo Fenianos</b>	170
	Estudo do texto	173
	Produção de texto: Diário de viagem	176
	Reflexão linguística: Interjeição	178
	Língua viva: A interjeição e a construção de sentidos	181
	Questões de escrita: Acentuação das proparoxítonas	182

<b>Oralidade</b>		
Marcas de oralidade no e-mail		186



**6 Poema**

<b>Leitura 1</b>	<b>"O poeta aprendiz", de Vinicius de Moraes</b>	190
	Estudo do texto	193
	Produção de texto: Poema	198
	Reflexão linguística:	
	Pronomes pessoais e de tratamento	200
	Língua viva:	
	Pronomes de tratamento e seus usos	205
<b>Leitura 2</b>	<b>"Ritmo", de Mario Quintana</b>	206
	Estudo do texto	207
	Produção de texto: Poema	210
	Reflexão linguística:	
	Pronome demonstrativo	212
	Língua viva:	
	O pronome na coesão do texto	215
	Questões de escrita:	
	Acentuação de hiatos e ditongos	216

<b>Projeto</b>	
Jogos: os segredos da aventura	220

**7 Artigo expositivo de livro paradidático e artigo de divulgação científica**

<b>Leitura 1</b>	<b>"As runas", de Ricardo da Costa, Tatyana Nunes Lemos e Orlando Paes Filho</b>	224
	Estudo do texto	225
	Produção de texto:	
	Artigo expositivo de livro paradidático	228
	Reflexão linguística: Verbo	230
	Língua viva: O presente histórico	236
<b>Leitura 2</b>	<b>"O paradoxo de Fermi (ou onde estão os extraterrestres?)", de Marcelo Gleiser</b>	238
	Estudo do texto	240
	Produção de texto:	
	Artigo de divulgação científica	242
	Reflexão linguística:	
	Verbo: modo indicativo	244
	Língua viva:	
	O verbo em textos expositivos	248
	Questões de escrita:	
	Alguns casos de acentuação	249

<b>Oralidade</b>	
Pesquisa de parlendas e adivinhas	254

**8 Entrevista**

<b>Leitura 1</b>	<b>Entrevista com Fernanda Takai, de André Azenha</b>	258
	Estudo do texto	260
	Produção de texto: Entrevista	264
	Reflexão linguística:	
	Verbo: modo subjuntivo	266
	Língua viva: O verbo na construção da argumentação	269
<b>Leitura 2</b>	<b>Entrevista com Cao Hamburger, de Lorenzo Menezes e Adilson Borges</b>	270
	Estudo do texto	273
	Produção de texto: Entrevista	276
	Reflexão linguística:	
	Verbo: formas nominais	278
	Língua viva: O gerundismo	281
	Questões de escrita:	
	Emprego do g e do j	282

<b>Oralidade</b>	
Exposição oral	286

**9 Revisão**

<b>Leitura 1</b>	<b>"Piratas sem piedade...", de Suelly Mendes Brazão</b>	290
	Estudo do texto	293
<b>Leitura 2</b>	<b>"Expedição crê ter achado tesouro em ilha chilena"</b>	294
	Estudo do texto	296
	Reflexão linguística:	
	Revisão	298



---

## Sumário

A coleção	7
1. Introdução	7
2. O trabalho por competências e habilidades	7
3. Os eixos da coleção	7
O ensino de Língua Portuguesa	8
1. Concepção de linguagem	8
2. Leitura	8
3. Produção de texto	9
4. Reflexão linguística	11
5. O trabalho com a linguagem oral	11
6. Avaliação	11
Textos teóricos de apoio	12
Metodologia e estrutura do livro	16
Programação de Língua Portuguesa	18
Sugestão de planejamento para o 6º ano	20
O livro do 6º ano	20
Referências bibliográficas	45

## Texto e produção de sentidos

## 1 Leia a tira.



Fernando Gonsales.  
Nique! Náusea: tédio no  
chiqueiro. São Paulo:  
Devir, 2006. p. 48.

- Sobre o que conversam as personagens dessa tira?
- Por que, provavelmente, a rata não quer ouvir o poema que o rato fez sobre seu amor por ela?

Na história do casal de ratos, pode-se reconhecer uma situação em que interlocutores se comunicam por meio de **enunciados**. O rato faz perguntas sobre a escolha de determinadas palavras; a rata ouve e responde. Com base no que ela fala, ele escolhe um tema para seu poema. Em parceria, eles constroem sentidos. Da mesma forma, o leitor interage com o texto, acionando seus conhecimentos prévios para entender por que a rata não quer ouvir o poema e, assim, compreender o humor da tira.

## ANOTE

**Interlocutor** é cada um dos participantes de uma situação de comunicação. Pode ser o **falante**, aquele que diz algo, ou o **ouvinte**, aquele que escuta o que é dito e responde, seja por meio de palavras ou gestos, àquilo que é comunicado. Pode também ser o autor de um texto escrito e seu leitor.

**Enunciado** é aquilo que um interlocutor diz ao outro em dada situação de comunicação.

Na tira a seguir, Hagar e o seu companheiro Eddie Sortudo são os **interlocutores**. Se observarmos apenas os enunciados e as imagens do primeiro quadrinho, temos uma ideia sobre o que Eddie está segurando em suas mãos (provavelmente um peixe).



Dick Browne. O melhor de Hagar, o Horrível. Porto Alegre: L&PM, 2007. v. 2. p. 114.

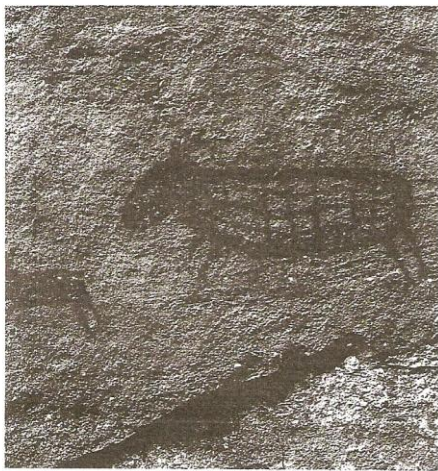
Com o acréscimo do segundo quadrinho, outros elementos aparecem no texto e percebemos que, na verdade, as duas personagens estavam se referindo às sereias e não aos peixes.

Observa-se, portanto, que o sentido de um texto não fica completo se não levamos em conta a **situação** em que o enunciado foi produzido. Novas informações podem modificar a leitura inicial e os sentidos do texto.

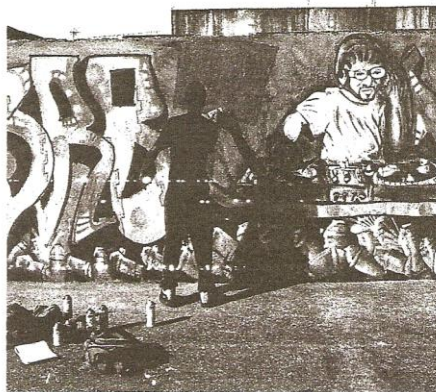
### **O contexto de produção**

Toda manifestação humana com intenção de comunicar acontece em um determinado contexto, ou seja, em condições específicas.

Observe as pinturas abaixo.



Pintura rupestre. Parque Nacional da Serra da Capivara, PI, 2000.



Grafite em muro de uma metrópole.

As duas pinturas são registros de atividades do homem produzidas em lugares e tempos muito diferentes.

A primeira imagem é uma pintura rupestre com figuras de animais feita pelo homem pré-histórico nas paredes das cavernas. Esses desenhos eram formas de registro do cotidiano dos homens daquela época.

A segunda imagem é um grafite, uma manifestação artística de moradores das grandes cidades. O grafite serve para embelezar os muros e edifícios. Além disso, por meio dele, realizam-se protestos contra problemas da sociedade e registro e divulgação do trabalho de diferentes grupos de grafiteiros.

As duas representações fotografadas utilizam o desenho como linguagem não-verbal, mas cada uma foi produzida em um contexto determinado, com intencionalidades muito particulares. O homem pré-histórico registrou seu cotidiano nas cavernas e o homem contemporâneo usou os muros para manifestar suas ideias.

#### **Grafite x pichação**

Os habitantes das grandes cidades, da mesma forma que os homens pré-históricos pintavam cavernas, também deixam suas marcas nos muros e fachadas de prédios.

Várias são as linguagens usadas por eles: alguns fazem grafite, outros picham os espaços públicos.

Discuta com seus colegas: qual é a importância do grafite e da pichação como forma de expressão dos moradores das cidades?



## ANOTE

**Contexto de produção** são as condições de produção do enunciado: quem fala, para quem, de que modo o enunciado é transmitido, em que momento e com que intencionalidade.

A **intencionalidade** indica o objetivo da mensagem: avisar, convencer, divertir, advertir, manter contato, emocionar, etc.

### ■ Gêneros textuais

Para cada ato comunicativo usamos um texto específico. O importante é perceber qual será mais adequado à situação. Cada texto é produzido para um público específico e é adequado para um determinado momento.

Dessa forma, uma conversa será mais adequada para contar algo a amigos pessoais do que uma carta formal ou uma prova da escola. Entretanto, para um trabalho de Ciências baseado em uma experiência no laboratório, será melhor elaborar um relatório do que escrever um bilhete ou um *e-mail* para o professor.

A essas diferentes formas de organização dos enunciados damos o nome de **gênero textual**. Ao escolher um gênero, é importante saber o público que se quer atingir, o objetivo que se pretende alcançar e em que lugar e em que momento ocorrerá a comunicação.

Observe o exemplo a seguir.

qui, 19/jul.



Dia de sol com algumas nuvens e névoa ao amanhecer. Noite com poucas nuvens.

sex, 20/jul.



Sol com aumento de nuvens e pancadas de chuva no fim da manhã, à tarde e à noite.

Disponível em: <<http://climatempo.uol.com.br>>. Acesso em: 14 ago. 2007.

Se queremos saber as condições do tempo para determinado dia da semana, podemos consultar o jornal, na seção "Previsão do tempo". Com base nas informações, será possível saber se fará sol ou não, qual será a temperatura, etc. As informações foram organizadas para comunicar ao leitor os dados relacionados à previsão do tempo nesse veículo específico.

## ANOTE

**Gêneros textuais** são formas de enunciados existentes na sociedade e que estão à disposição dos falantes.

São inúmeros os gêneros textuais a que o falante pode recorrer, mas é importante perceber qual será adequado a cada situação e finalidade: o bate-papo, o bilhete, a notícia, o conto de fadas, as provas da escola, as tiras, as histórias em quadrinhos, os romances de aventura, os anúncios publicitários, as fábulas, as entrevistas, os seminários, as exposições orais, os artigos de opinião, entre inúmeros outros.

## ANEXO C - Quadro de habilidades do SAEB

**Tópico I. Procedimentos de Leitura**

Descritores	3ª EM
Localizar informações explícitas em um texto	<b>D1</b>
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	<b>D3</b>
Inferir uma informação implícita em um texto	<b>D4</b>
Identificar o tema de um texto	<b>D6</b>
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	<b>D14</b>

**Tópico II. Implicações do Suporte, Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto**

Descritores	3ª EM
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)	<b>D5</b>
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	<b>D12</b>

**Tópico III. Relação entre Textos**

Descritores	3ª EM
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	<b>D20</b>
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	<b>D21</b>

**Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto**

Descritores	3ª EM
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	<b>D2</b>
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	<b>D10</b>
Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto	<b>D11</b>
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	<b>D15</b>
Identificar a tese de um texto.	<b>D7</b>
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	<b>D8</b>
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	<b>D9</b>



**Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido**

Descritores	3º EM
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	<b>D16</b>
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	<b>D17</b>
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	<b>D18</b>
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	<b>D19</b>

**Tópico VI. Variação Lingüística**

Descritores	3º EM
Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	<b>D13</b>

Em relação aos textos de Língua Portuguesa, há que se considerar a escolha de gêneros mais complexos, que exigem estratégias interpretativas diversificadas, de acordo com o nível de escolaridade. O grau de complexidade do texto resulta, entre outras razões, da temática desenvolvida, das estratégias textuais usadas em sua composição, da escolha de um vocabulário mais ou menos incomum, dos recursos sintático-semânticos utilizados, bem como das determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido. Ou seja, apesar de 15 descritores serem os mesmos da matriz de 4ª série/5º ano, os itens construídos para o teste de 8ª série/9º ano do EF e da 3ª série do EM requerem processos cognitivos mais complexos para sua resolução, levando-se em conta que os alunos avaliados encontram-se em faixas etárias e escolaridade mais avançadas.

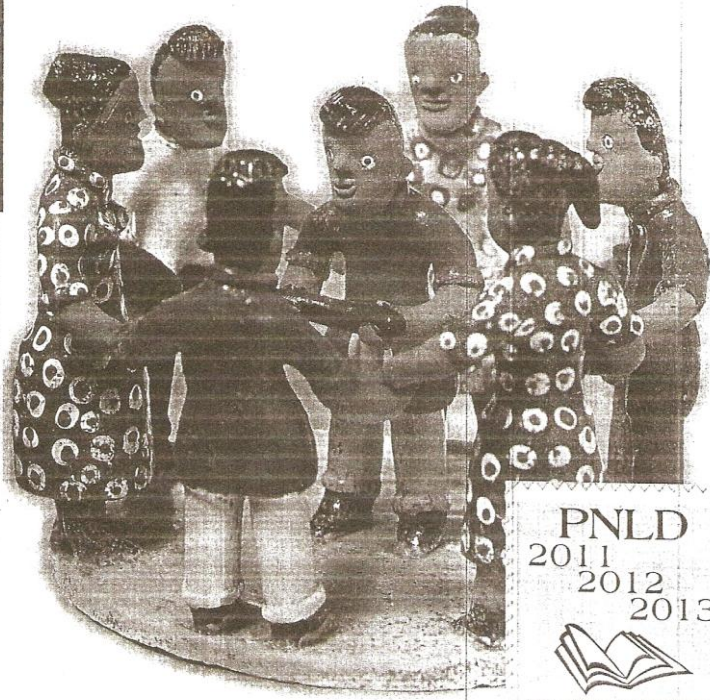
Isso quer dizer que, de um mesmo descritor, podem ser derivados itens de graus de complexidade distintos, tanto do ponto de vista do objeto analisado, o texto, quanto do ponto de vista da tarefa, como as determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido. Assim, os conteúdos, competências e habilidades são diferenciados, para que se possa detectar o que o aluno sabe, resolvendo os itens do teste, em razão das etapas próprias do processo de seu desenvolvimento.

ANEXO D - Capa e sumários do livro: “Tudo é linguagem” (MP3)

Ana Borgatto  
Terezinha Bertin  
Vera Marchezi

6<sup>o</sup>  
ano

Língua Portuguesa



tudo é Linguagem

PNLD  
2011  
2012  
2013

**FNE**  
MINISTÉRIO  
DA EDUCAÇÃO

VENDA PROIBIDA

**ea**  
editora ática

CÓDIGO DO LIVRO: TIPO:  
25013C0124 L

UNIDADE	GÊNERO	TEXTO	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO		
			Compreensão Inicial	Construção do texto	Linguagem do texto
UNIDADE PRÉVIA 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Língua e diversidade cultural 7</li> <li>▫ Nossa diversidade cultural 8</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Língua e linguagem 11</li> <li>▫ As formas de comunicação 12</li> <li>▫ Comunicação: intenção, situação e contexto 15</li> <li>▫ Linguagem verbal e linguagem não verbal 16</li> </ul>			
UNIDADE 1 22	▫ Conto popular em prosa	▫ <i>O caso do espelho</i> , Ricardo Azevedo	24	25	27
UNIDADE 2 46	▫ Conto popular em versos	▫ <i>Os porcos do compadre</i> , Pedro Bandeira	48	50	57
UNIDADE 3 72	▫ Conto em prosa poética	▫ <i>Flopo de trapo</i> , Ana Maria Machado	74	76	79/80
UNIDADE 4 104	▫ Conto fantástico	▫ <i>Um desejo e dois irmãos</i> , Marina Colasanti	106	107	107/112
UNIDADE 5 126	▫ Conto baseado em fatos reais	▫ <i>A menina e as balas</i> , Georgina Martins	128	130	132/135
UNIDADE 6 152	▫ Reportagem e notícia: relatos	▫ <i>Era uma casa... sem janela nem quintal</i>	155	159	158
UNIDADE 7 182	▫ Diálogo argumentativo em uma crônica	▫ <i>Hora de dormir</i> , Fernando Sabino	184	186	189
UNIDADE 8 210	▫ Regras e instruções ▫ Texto instrucional	▫ <i>O espelho dos nomes</i> , Marcos Bagno	212	214	219
UNIDADE SUPLEMENTAR 227	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ I. Competência comunicativa: o uso da gramática natural e da gramática normativa 237</li> <li>▫ II. Ortografia: conceito e história 239</li> <li>▫ III. Os sons e as letras 242</li> <li>▫ IV. Tonicidade e acentuação 246</li> </ul>				
Bibliografia 263					
PROJETO DE LEITURA	GÊNERO	LIVRO	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO		
Apresentação 264	▫ Narrativa estruturada com diferentes sequências discursivas	▫ <i>Operação Risoto</i> , de Eva Furnari	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Leitura de narrativa de longa duração com estudo dos tipos de sequências e linguagens que estruturam o enredo</li> <li>▫ Momentos e elementos da narrativa</li> <li>▫ Leitura de textos em gêneros diversos</li> </ul>		

ESTUDOS GRAMATICAIS	AMPLIAÇÃO DE LEITURA		PRODUÇÃO DE TEXTO	
	Língua: usos e reflexão	Outras linguagens	Outros textos	Oral
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Paratodos, Chico Buarque 9</li> <li>Vento, Paulo Leminski 20</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa e apresentação 21</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrofe com jogo de palavras 21</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Variedades linguísticas</li> <li>Frases</li> <li>Tipos de frases</li> <li>Pontuação, expressividade e entonação da voz</li> <li>Frases verbais e frases nominais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pintura</li> <li>Recado difícil, Almeida Júnior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuitelinho, Paulo Vanzolini (recolha)</li> <li>Curiosidade: pé na cova</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criar um desfecho</li> <li>Roda de causos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Causo: a partir de pintura (narrativa)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>A ordem das palavras nas frases</li> <li>Artigo</li> <li>Numeral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>História em quadrinhos</li> <li>Cebolinha, Maurício de Sousa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pau de arara, Gulo de Moraes e Luís Gonzaga</li> <li>Toada, Manuel Bandeira</li> <li>Curiosidade: compadre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um bom debate: trapaça e relações sociais</li> <li>Apresentação de texto poético</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poema narrativo</li> <li>Elaboração do conflito</li> <li>Narrativa com planejamento</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Frases e palavras</li> <li>Classes de palavras</li> <li>Palavras variáveis e palavras invariáveis</li> <li>Substantivo</li> <li>Adjetivo</li> <li>Verbo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pintura</li> <li>Espantinho na tempestade, Cândido Portinari</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As luas de Luísa (1), Diléa Frate</li> <li>Texto instrucional</li> <li>Curiosidade: deus nos acuda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um bom debate: caminhos da liberdade e da felicidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Narrativa: alteração de desfecho e de posição do narrador</li> <li>Anúncio: liberdade</li> <li>Escolha de narrador</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>O substantivo e seus determinantes</li> <li>Locuções adjetivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenho</li> <li>Gravura</li> <li>Céu e água, Escher</li> <li>Foto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mar azul, Ferreira Gullar</li> <li>As luas... (2), Diléa Frate</li> <li>Bem-te-vi, José de Nicola</li> <li>Curiosidade: hipocampo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração de desfecho</li> <li>Um bom debate: desavenças entre irmãos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resumo de texto narrativo</li> <li>Narrativa com marcas coesivas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Flexão das palavras</li> <li>Flexão e concordância</li> <li>Adjetivo</li> <li>Locuções adjetivas</li> <li>Adjetivo pátrio ou gentílico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ilustração</li> <li>Nelson Cruz</li> <li>Foto</li> <li>Iolanda Huzak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Curiosidade: olho da rua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um bom debate: trabalho infantil</li> <li>Narrativa com diferentes pontos de vista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Texto descritivo para guia turístico</li> <li>Conto</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Pronomes pessoais</li> <li>Verbo 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Foto e gráfico</li> <li>Charge</li> <li>Angeli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A casa, Vinícius de Moraes</li> <li>Sem casa, Roseana Murray</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação de notícia</li> <li>Um bom debate: favelas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reportagem</li> <li>Depoimento</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Palavras homófonas</li> <li>Palavras homógrafas</li> <li>Sentido real e sentido figurado</li> <li>Pronomes pessoais</li> <li>Caso oblíquo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quadrinho</li> <li>Ozzi, Angeli</li> <li>Música</li> <li>Racismo é burrice, Gabriel, o Pensador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Carta do leitor</li> <li>Inutilidades, José P. Paes</li> <li>Curiosidade: descer o braço</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um bom debate: pais e filhos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Carta argumentativa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Verbo 2</li> <li>Conjugações</li> <li>Uso do modo imperativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Folhetos instrucionais:</li> <li>Brasil X dengue</li> <li>Instruções de segurança</li> <li>Origami</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Curiosidade: jogo</li> <li>Vivendo e aprendendo a jogar, Guilherme Arantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um bom debate: qualidade de folheto instrucional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Folheto instrucional</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>V. Acentuação 248</li> <li>VI. Um pouco mais sobre acentuação 251</li> <li>VII. Porque, porquê, por que, por quê 254</li> <li>Modelos de conjugação verbal - verbos regulares 258</li> </ul>				
ESTUDOS GRAMATICAIS	AMPLIAÇÃO DE LEITURA		PRODUÇÃO DE TEXTO	
			Oral	Escrita
<ul style="list-style-type: none"> <li>Retomada de conceitos estudados no volume</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Textos diversos</li> <li>Jogos de observação</li> <li>Máquina gorjeadora, Paul Klee</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adivinhas</li> <li>Tabelas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recontar de pontos de vista diferentes</li> <li>Rodas de conversas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de textos em gêneros diversos</li> <li>Narrativa coletiva com emprego de recursos da linguagem verbal e da não verbal</li> </ul>

# Língua Portuguesa

## Manual do Professor

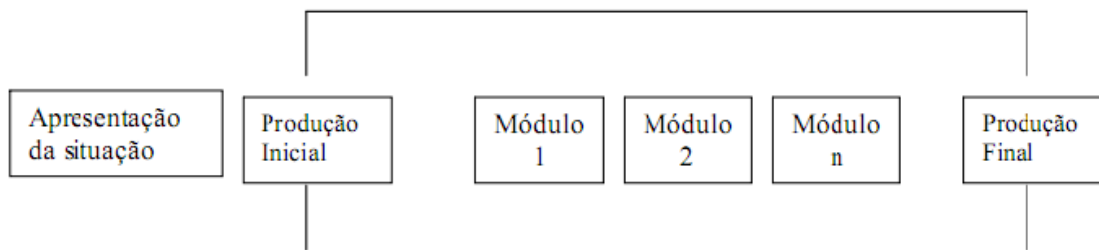
6º ano do ensino fundamental

### SUMÁRIO

1. Princípios gerais . . . . .	2
Um grande projeto . . . . .	2
Linguagens e textos . . . . .	2
Interdisciplinaridade . . . . .	4
Gêneros textuais . . . . .	7
Sequências didáticas . . . . .	8
Língua falada e língua escrita . . . . .	9
2. Estrutura da coleção . . . . .	11
Unidade prévia . . . . .	11
Unidades . . . . .	11
Estrutura de cada unidade . . . . .	12
Interpretação do texto . . . . .	12
Outras linguagens . . . . .	13
Um bom debate . . . . .	13
Língua: usos e reflexão . . . . .	13
Produção de textos . . . . .	15
Curiosidade . . . . .	15
Leia mais/Veja mais . . . . .	16
Unidade suplementar . . . . .	16
Projeto de leitura . . . . .	16
3. Avaliação . . . . .	18
Leitura e interpretação de textos . . . . .	19
Produção de textos . . . . .	20
Atividades de retextualização . . . . .	21
Autoavaliação . . . . .	22
4. Orientações complementares para cada unidade . . . . .	24
5. Sugestão de aplicação por bimestre . . . . .	31
Projeto de leitura do livro <i>Operação Risoto</i> , de Eva Furnari . . . . .	35
Por que um projeto de leitura? . . . . .	36
Para que um projeto de leitura com a obra literária? . . . . .	37
Atividades sugeridas para o desenvolvimento do projeto . . . . .	39
Anexos . . . . .	46

**Prezado(a) Professor(a),**  
 Todas as marcas de produtos, empresas ou instituições que aparecem neste livro constituem exemplos de linguagem publicitária ou de uso da língua. De modo algum podem ser interpretadas como propaganda ou divulgação desses produtos ou marcas. Estimule seus alunos a se posicionarem criticamente perante toda forma de propaganda.

ANEXO E - Quadro de agrupamento de gêneros e esquema das  
sequências didáticas da Escola de Genebra



Extraído de DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 83.

#### ASPECTOS TIPOLÓGICOS

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses da ação através da criação de intriga</i>	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Extraído de DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.102.