



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

SANDRA APARECIDA LIMA SILVEIRA FARIAS

**GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE DE
DUAS COLEÇÕES DO ENSINO MÉDIO**

Salvador
2013

SANDRA APARECIDA LIMA SILVEIRA FARIAS

**GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE DE DUAS
COLEÇÕES DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras,
do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da
Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em Língua e
Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Amaral Oliveira

Salvador

2013

FOLHA DE APROVAÇÃO

SANDRA APARECIDA LIMA SILVEIRA FARIAS

GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE DE DUAS
COLEÇÕES DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura, em Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 03/04/2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luciano Amaral Oliveira (Orientador)
(UFBA/PPGLinC)

Renata Lemos de Carvalho
(UNIFACS/UNIME)

Antônio Marcos da Silva Pereira
(UFBA/DLV)

*À minha família, principal
responsável pelos meus momentos
de felicidade.*

AGRADECIMENTOS

Ter motivos ou alguém para agradecer é um privilégio, pois nós só agradecemos o que realmente nos faz bem e contribui para que sejamos pessoas melhores. Assim:

Em primeiro lugar, agradeço ao meu pai eterno, Jeová Deus, fonte da minha vida e razão primeira de eu ter chegado ao final desta dissertação;

Ao Professor Luciano, pelo comprometimento e ter me ensinado muito mais do que pensa. Posso dizer que, durante a minha jornada acadêmica, este foi o momento em que mais aprendi e tive consciência do quanto ainda preciso aprender;

A minha família, pelo apoio de sempre e pela compreensão no que diz respeito aos momentos em que não pude me fazer presente. Em especial, a Marçal, que cumpre muito bem o provérbio bíblico que diz: “O verdadeiro companheiro está amando todo o tempo e é um irmão nascido para quando há aflição”;

Aos meus amigos que demonstraram uma grande preocupação e envolvimento nessa etapa da minha vida. Era comum a frase: “E aí, como está o trabalho? Falta muito?”;

A Idelson, Edna e Gisele que abriram as portas do seu lar e me fizeram sentir como membro de sua família durante a minha estadia em Salvador;

Aos meus colegas de trabalho que demonstraram grande compreensão em relação às mudanças de horário e distribuição de disciplinas para que eu pudesse concluir mais essa etapa;

A Ginaldo, Fabiana e Lucas pelo apoio e incentivo demonstrado desde o início. A Ginaldo, agradeço ainda pela compreensão e paciência demonstradas nos vários momentos em que a ele recorro em busca de orientação. E, pelo grande ser humano que é, sei que sempre será uma pessoa com quem posso contar;

Aos professores e colegas de mestrado que me proporcionaram um grande aprendizado, uma troca que levarei por toda a vida. Em especial, a Solange e a Wallace, pela amizade e encorajamento até o final.

Ao programa de mestrado e seus funcionários que contribuíram com essa oportunidade tão significativa para a minha carreira acadêmica.

A todos, **MUITO OBRIGADA!**

RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação abordou uma temática que envolve dois objetos de investigação que desempenham funções de grande importância no âmbito escolar: os gêneros textuais e o livro didático. O trabalho com os gêneros textuais se tornou uma constante, principalmente depois que, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, destacou-se a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais contextualizados para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente. Assim, essa dissertação teve como objetivo principal analisar que enfoque os gêneros textuais recebem em duas coleções de livros didáticos do Ensino Médio. Como embasamento teórico para o desenvolvimento dessa análise, recorreu-se a autores que possuem experiência e dedicação consideráveis na investigação da temática em estudo. Alguns desses autores são Bakhtin (2003, 2004), Marcuschi (2005, 2008), Rojo (2005, 2008), Rodrigues (2005), Fiorin (2006) Bazerman (2009), Motta-Roth (2005, 2011), Koch e Elias (2009, 2010), Lajolo e Zilberman (1996), Freitag *et al.* (1989), Bunzen (2005, 2009), Bezerra (2003, 2010), Bentes (2011), dentre outros. O *corpus* dessa pesquisa constituiu-se das coleções *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2005), publicada pela editora Atual/Saraiva, e a coleção *Português: Ensino Médio*, de José de Nicola (2008), publicada pela editora Scipione. Com a análise, chegou-se à constatação de que se trata de coleções que muito podem contribuir para a formação intelectual do educando. Porém, como destacado no manual do professor pertencente a cada uma das coleções, além dessa formação intelectual, existe o intuito de contribuir também para a formação do cidadão. Nesse sentido, pode-se dizer que a diversidade de gêneros textuais e as temáticas presentes nessas coleções representam um avanço. Quanto aos gêneros analisados nas coleções, pode-se considerá-los de grande pertinência em relação ao público-alvo. No entanto, observou-se que outros gêneros, tão pertinentes quanto os analisados, não foram incluídos nas coleções. Em relação ao enfoque que esses gêneros textuais receberam nas coleções, foi possível destacar pontos positivos, como, por exemplo, a presença de atividades que buscam explorar a funcionalidade, temas relevantes para os estudantes, a exploração do contexto de produção dos gêneros e a existência de propostas de produção textual com foco em projetos. Porém, foi possível observar também pontos passíveis de melhorias, como foi o caso de a maioria dos gêneros textuais aparecerem nas coleções como simples pretextos para se trabalharem elementos gramaticais e literários sem que nenhuma observação sobre as características desses gêneros seja feita.

Palavras-chave: Gênero textual. Livro didático. Ensino Médio.

ABSTRACT

The research presented in this thesis addressed an issue that involves two objects of inquiry that play an important role at school: textual genres and textbook. The work with genres in the classroom has become frequent, especially after the National Curricular Parameters – NCP (BRAZIL, 2000) highlighted the importance of working with different kinds of texts in context for the development of the communicative competence of the students. Thus, this thesis aimed at analyzing the genres that receive focus on two collections of Portuguese textbooks. As a theoretical basis for the development of this analysis, we used the authors who have investigated the subject. Some of these authors are Bakhtin (2003, 2004), Marcuschi (2005, 2008), Rojo (2005, 2008), Rodrigues (2005), Fiorin (2006) Bazerman (2009), Motta-Roth (2005, 2011), and Koch Elias (2009, 2010), Lajolo and Zilberman (1996), Freitag et al. (1989), Bunzen (2005, 2009), Bezerra (2003, 2005), Bentes (2011), among others. The corpus of this research consisted the collection *Português: linguagens*, by William Robert Cereja and Thereza Cochar Magalhães (2005), published by Atual/Saraiva, and the collection *Português: Ensino Médio*, by José de Nicola (2008), published by Scipione. With the analysis, it was possible to conclude that these collections can contribute to the intellectual development of the students. However, as highlighted in the teacher's manual of each of the collections, in addition to this intellectual development, there is also the aim of contributing to the development of the students' citizenship. In this sense, one can say that the diversity of genres and themes present in these textbooks represent a breakthrough. As for the genres analyzed in the collections, one can consider them of great relevance to the target audience. However, it was observed that other genres as relevant as those analyzed were not included in the collections. It was possible to highlight strengths, as activities that seek to explore the functionality, the theme and the context of production, and the presence of projects involving genres. However, it was also possible to observe points that need improvement, as was the case with the genres that appear in the collections as mere pretexts to practice grammatical and literary knowledge without any observation whatsoever about the characteristics of these genres.

Keywords: Genres. Textbook. High School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos em Pesquisas Educacionais
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDP	Livro didático de Língua Portuguesa
MEC	Ministério de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático
PLIDESU	Programa do Livro Didático para Supletivo
PLIDEM	Programa do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio
SNEL	Sindicato Nacional de Editores de Livros
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DOS QUADROS

No corpo da dissertação:

Quadro 1	- Visão geral da estrutura da coleção <i>Português: linguagens</i> , de Cereja e Magalhães.....	85
Quadro 2	- Divisão por seções da coleção <i>Português: linguagens</i> , de Cereja e Magalhães.....	85
Quadro 3	- Gêneros presentes na coleção <i>Português: linguagens</i> , de Cereja e Magalhães.....	86
Quadro 4	- Visão geral da estrutura da coleção <i>Português: Ensino Médio</i> , de Nicola	89
Quadro 5	- Gêneros presentes na coleção <i>Português: Ensino Médio</i> , de Nicola	91
Quadro 6	- Gêneros explorados na seção <i>Produção de texto</i> da coleção <i>Português: linguagens</i> , de Cereja e Magalhães;.....	107
Quadro 7	- Gêneros explorados na seção <i>Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano</i> , da coleção <i>Português: Ensino Médio</i> , de Nicola.	115

No apêndice:

Quadro A	- Gêneros textuais presentes, aspectos abordados e temática presente nesses gêneros, no Volume 1 da coleção <i>Português: linguagens</i> , de Cereja e Magalhães.....	135
Quadro B	- Gêneros textuais presentes, aspectos abordados e temática presente nesses gêneros, no Volume 2 da coleção <i>Português: linguagens</i> , de Cereja e Magalhães.....	140
Quadro C	- Gêneros textuais presentes, aspectos abordados e temática presente nesses ... gêneros, no Volume 3 da coleção <i>Português: linguagens</i> , de Cereja e Magalhães.....	147
Quadro D	- Gêneros textuais presentes, aspectos abordados e temática presente nesses .. gêneros, no Volume 1 da coleção <i>Português: Ensino Médio</i> , de Nicola	154
Quadro E	- Gêneros textuais presentes, aspectos abordados e temática presente nesses gêneros, no Volume 2 da coleção <i>Português: Ensino Médio</i> , de Nicola	159
Quadro F	- Gêneros textuais presentes, aspectos abordados e temática presente nesses gêneros, no Volume 3 da coleção <i>Português: Ensino Médio</i> , de Nicola.	163

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O CONCEITO DE GÊNERO TEXTUAL	17
1.1 Gênero do discurso: algumas observações sobre o conceito apresentado por Bakhtin	17
1.2 Do gênero discursivo ao gênero textual	23
1.3 Gêneros textuais e o diálogo com outros conceitos	32
1.3.1 Algumas definições do termo <i>gênero textual</i>	32
1.3.2 O diálogo entre alguns conceitos	37
1.4 Posicionamentos adotados nessa pesquisa	46
2 GÊNEROS TEXTUAIS E O LIVRO DIDÁTICO.....	48
2.1 Livro didático no Brasil: um breve histórico	50
2.2 Mudanças no livro didático de Língua Portuguesa	57
2.3 Livro didático, PNLD e o mercado editorial.....	60
2.4 PNLD e os documentos oficiais para o Ensino Médio: um recorte sobre os gêneros textuais	69
3 GÊNEROS TEXTUAIS EM DUAS COLEÇÕES DO ENSINO MÉDIO	80
3.1 Procedimentos metodológicos.....	80
3.2 Descrição do <i>corpus</i> da pesquisa	82
3.2.1 <i>Português: linguagens</i> , de Cereja e Magalhães	83
3.2.3 <i>Português: Ensino Médio</i> , de Nicola	88
3.3 Conceito de gênero adotado e presente em cada coleção.....	92
3.4 O enfoque dado aos gêneros textuais nas coleções analisadas.....	101
3.4.1 <i>Português: linguagens</i> , de Cereja e Magalhães	103
3.4.2 <i>Português: Ensino Médio</i> , de Nicola	115
4 CONCLUSÃO	125
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE	134

INTRODUÇÃO

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.

(BAKHTIN [1953] 2003, p. 264- 265)

A pesquisa aqui apresentada aborda uma temática que envolve dois objetos de investigação que desempenham funções de grande importância no âmbito escolar: os gêneros textuais e o livro didático. A ideia desse estudo surgiu a partir do trabalho com disciplinas como Leitura e produção textual, Tipologia textual e Oficina de leitura e produção textual no curso de graduação em Letras, em uma universidade pública, e em um curso de pós-graduação em Linguística, numa universidade particular. Esse trabalho me proporcionou diversas reflexões acerca do ensino de língua portuguesa. Nesse universo, foi possível perceber como o estudo do texto tem-se tornado cada vez mais frequente. Isso parece ser um ganho considerável para o ensino de línguas. No entanto, durante o trabalho com essas disciplinas, foi possível observar que muitos alunos, alguns dos quais já atuavam como professores, possuíam ideias e concepções equivocadas sobre alguns conceitos relacionados aos gêneros textuais, como o fato de confundirem os conceitos de gênero textual e tipo textual.

O termo *gênero textual* passou a ser difundido no meio educacional brasileiro, principalmente, depois que, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (BRASIL, 2000), destacou-se a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais contextualizados para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente. Após essa divulgação, o trabalho com gêneros textuais se tornou, até certo ponto, um modismo, fazendo surgir diversas dúvidas a respeito de, por exemplo, qual seria a maneira mais adequada de se trabalhar um determinado gênero textual, uma questão que não poderia deixar de se refletir nos livros

didáticos, que, a partir de então, sofreram algumas mudanças, contribuindo para o surgimento de diversas pesquisas¹ que têm tomado como foco os gêneros textuais e/ou o livro didático.

No entanto, em relação ao livro didático, percebe-se que várias dessas pesquisas procuram focar falhas do livro didático, muitas vezes, levando ao seu desprestígio, sendo necessárias outras pesquisas que tenham um foco diferente. Já em relação aos gêneros textuais, como são muitos os aspectos que comportam, nenhuma pesquisa conseguiria esgotar as possíveis discussões, tendo ainda muito a se analisar. Daí a pesquisa aqui apresentada ser uma contribuição para esse quadro maior de discussões acerca da inserção dos gêneros textuais nos livros didáticos.

Vale lembrar que o livro didático tem um papel fundamental na disseminação e legitimação dos sentidos e valores veiculados pelos gêneros textuais. Assim, o intuito dessa pesquisa não é buscar os aspectos negativos do *corpus* analisado, mas, sim, apresentar considerações que poderão oportunizar ao professor, na sua práxis, explorar as diferentes possibilidades de enfoque no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais.

Três foram as razões para que essa pesquisa fosse realizada. A primeira é o fato de o livro didático ser, muitas vezes, o único material de leitura disponível para estudantes socialmente excluídos. A segunda, conforme Bunzen (2005, p. 14), é que, quando se trata de decidir o que e o como ensinar, “os professores transferem para os livros didáticos tal responsabilidade, pois neles estão refletidos os entendimentos dominantes de cada época, relativos às modalidades da aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover”. A terceira razão é a relevância dos gêneros textuais para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente.

Sabendo-se da importância dos gêneros textuais para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente e do livro didático para a disseminação do conhecimento, recorreu-se a um campo em que tanto o livro didático como os gêneros textuais estão conquistando um espaço significativo: a Linguística Aplicada. Esse é um campo que pode ser muito produtivo, tendo em vista que tem como foco um conhecimento indisciplinar, segundo Moita Lopes, ou antidisciplinar, segundo Pennycook, e até transdisciplinar, conforme Rajagopalan (MOITA LOPES, 2006).

Essa característica destaca um aspecto muito importante da Linguística Aplicada, que é o fato de se buscar estudar a língua em sua relação com o mundo, tendo em vista que a língua não é só um instrumento, mas um trabalho humano, um produto histórico, social e

¹Cf. Bunzen (2005).

cultural. Logo, é preciso associar aos aspectos linguísticos as premissas sociais, atitudes, crenças, que fazem parte do ato da linguagem, da comunicação, chegando, assim, à relevância do trabalho com base nos gêneros textuais para entender como a linguagem funciona no mundo atual. Afinal, como lembra Rojo (2008, p. 75), “diversos tipos de *privação* linguística e cultural *sofrida* pela população brasileira, na escola e fora dela, tem sido, portanto, objeto de investigação e de apreciação da LA no Brasil” (grifos da autora).

Reconhecer a relação entre língua e sociedade é algo imprescindível para o estudo das questões políticas e éticas relacionadas à linguagem, pois, conforme Rajagopalan (2004), enquanto se conceber língua apenas como um fenômeno, um produto natural, fica difícil levar adiante qualquer discussão acerca das possíveis questões éticas dela decorrente. Nenhum texto é inocente, pois todo texto reflete um fragmento do mundo em que se vive, é político. Como dizem Moita Lopes e Rojo (2004, p. 46):

São muitos os discursos que nos chegam e são muitas as necessidades de lidar com eles no mundo do trabalho e fora do trabalho, não só para o desempenho profissional, como também para saber fazer escolhas éticas entre discursos em competição e saber lidar com as incertezas e diferenças características de nossas sociedades atuais. Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania.

O estudo dos gêneros textuais pode ser um meio de se atender a essa premissa, tendo em vista a possibilidade de se explorarem os vários efeitos de sentidos que os gêneros provocam, pois, como se sabe, o gênero estabelece uma conexão da linguagem com a vida social. Conforme Bakhtin (2003), a linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados, a vida se introduz na linguagem. Assim, como afirma Marcuschi (2011, p. 18):

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas (grifos do autor).

Sendo assim, se o trabalho com textos não se limitar a um estudo centrado apenas em aspectos estruturais e linguísticos, ele poderá contribuir para o exercício reflexivo sobre os aspectos sociais, culturais e ideológicos veiculados nos diversos gêneros textuais. Também, poderá contribuir para a reflexão sobre a sociedade da qual o professor e os alunos são partes

constituintes e constitutivas, favorecendo a construção e o exercício da cidadania e situando-se nos novos rumos da Linguística Aplicada, pois “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social é parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer Linguística Aplicada” (MOITA LOPES, 2006, p. 22).

Ao considerar-se essa afirmação, refletindo-se sobre a perspectiva adotada nos PCN (BRASIL, 2000) de que o trabalho com diferentes gêneros textuais contextualizados pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente e sobre o pressuposto de que os livros didáticos, atendendo a essa perspectiva, deveriam auxiliar no desenvolvimento dessa competência, surge o seguinte questionamento: que enfoque os gêneros textuais recebem em duas coleções de livros didáticos do Ensino Médio? A partir desse, outros questionamentos sobre os gêneros textuais e essas coleções vieram à tona:

- (i) O manual do professor informa sobre o conceito de gênero textual? Em caso afirmativo, que conceito os autores adotam?
- (ii) As atividades sobre gêneros textuais propostas nas coleções analisadas estão em consonância com o conceito adotado pelos autores?
- (iii) Como são trabalhados os aspectos formais e funcionais, característicos dos gêneros, nas atividades propostas nas coleções?
- (iv) As atividades sobre gêneros textuais propostas abordam uma temática condizente com o público-alvo?

Para contemplar esses questionamentos alguns objetivos foram traçados, sendo o principal analisar qual o enfoque que os gêneros textuais recebem nas coleções estudadas. Para alcançar-se esse objetivo geral, ele foi desdobrado em três:

- (i) Verificar que conceito de gênero textual é apresentado pelos autores, tanto no manual do professor como nas coleções como um todo;
- (ii) Examinar de que forma os aspectos formais e funcionais relacionados aos gêneros textuais são abordados nas atividades propostas nas coleções de livros didáticos em questão;
- (iii) Averiguar se as atividades propostas nas coleções selecionadas estimulam reflexões a respeito de temáticas relevantes ao público-alvo pertencente ao Ensino Médio.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi utilizada uma metodologia de cunho qualitativo e interpretativista, de caráter exploratório. Inicialmente, foram feitas as necessárias leituras visando à construção do referencial teórico do estudo proposto. Como embasamento teórico para o desenvolvimento dessa análise, recorreu-se a autores como Bakhtin (2003, 2004), Marcuschi (2005, 2008), Rojo (2005, 2008), Rodrigues (2005), Fiorin (2006) Bazerman (2009), Motta-Roth (2005, 2011), Koch e Elias (2009, 2010), Lajolo e Zilberman (1996), Freitag *et al.* (1989), Bunzen (2005, 2009), Bezerra (2003, 2010), Bentes (2011), dentre outros. Após essa etapa, foram elaboradas questões que serviram como parâmetros de análise do *corpus*, buscando destacar que enfoque os gêneros examinados recebem nas coleções analisadas e, em seguida, a análise do *corpus* propriamente dita, por meio da observação, comparações, anotações, dentre outros procedimentos; chegando-se à etapa de elaboração desta dissertação.

O *corpus* dessa pesquisa constituiu-se de duas coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNLDEM – 2009: a coleção *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2005), que possui o código 15020; e a coleção *Português: Ensino Médio*, de José de Nicola (2008), que possui o código 15111. Cada coleção possui três volumes distribuídos sequencialmente a cada ano do Ensino Médio.

Optou-se por se fazer uma descrição mais detalhada da metodologia no Capítulo 3, destinado à análise das coleções, tendo em vista que a retomada da metodologia nesse contexto poderá contribuir para uma melhor compreensão da análise realizada.

Esta dissertação se estrutura em três capítulos, buscando focar, primeiramente, nos gêneros textuais, em seguida, no livro didático e, por fim, na análise dos gêneros textuais presentes nas duas coleções selecionadas.

Assim, no Capítulo 1, trabalha-se com uma inquietação: será que *gênero discursivo* e *gênero textual* são termos que podem ser considerados como expressões diferentes de um mesmo conceito ou de dois conceitos distintos? Para isso, buscou-se focar em alguns conceitos relacionados a gênero textual, tendo em vista que esse conceito evoca outros. Partiu-se do conceito de gênero apresentado por Bakhtin, pois, por meio dos estudos realizados em relação aos trabalhos sobre gêneros, percebeu-se que, de forma direta ou indireta, o pensamento bakhtiniano influencia ou fundamenta boa parte das pesquisas nessa área. Em seguida, foram analisados alguns aspectos relacionados aos termos *gênero discursivo* e *gênero textual*, apresentando-se diferentes vertentes em relação ao uso desses termos, bem como a distinção entre gênero e outros conceitos que com ele dialogam.

No Capítulo 2, parte-se de um comentário de Soares (1996), a qual salienta que para se analisar de que modo o livro didático anda hoje em dia, muitos olhares são lançados: o olhar político, que tem como foco o processo de seleção e distribuição dos livros didáticos; o olhar econômico, que se concentra na produção, comercialização e distribuição desses livros; e o olhar pedagógico, com vista à avaliação e orientação no que diz respeito à escolha e ao uso. Assim, este capítulo destina-se a abordar alguns desses olhares que foram contemplados ao se estudar desde a trajetória do livro didático até sua relação com o mercado editorial e a influência sofrida por ele em função dos PCN e o PNL D.

Já no Capítulo 3, analisa-se o enfoque que os gêneros textuais recebem em duas coleções de livros didáticos do Ensino Médio. Para contemplar esse foco, procurou-se ter uma visão geral das coleções analisadas, partindo para a análise do conceito de gênero textual apresentado não só no manual do professor, como também na coleção como um todo para, em seguida, proceder-se à análise do enfoque que recebem os gêneros textuais presentes nessas coleções.

Dessa forma, tem-se uma visão geral da dissertação que aqui se apresenta. Espera-se que os resultados desse estudo possam contribuir para reflexões teóricas sobre o ensino de língua portuguesa. A análise do enfoque que os gêneros textuais recebem nos livros didáticos pode oferecer ao professor informações que poderão lhe ser úteis ao trabalhar com seus alunos, oportunizando momentos de interação em que diversos valores podem ser explorados, provocando-se reflexões a respeito da sociedade e do exercício da cidadania.

O resultado da pesquisa poderá ser disponibilizado no meio acadêmico, promovendo discussões que poderão contribuir para reflexões teóricas sobre o estudo dos gêneros textuais. Afinal, como afirma Bakhtin (2003), o desconhecimento das peculiaridades que envolvem os gêneros do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e debilita as relações da língua com a vida.

1 O CONCEITO DE GÊNERO TEXTUAL

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.[...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seu tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

(BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

Gênero discursivo e *gênero textual* são termos que, como afirmam alguns autores, a exemplo de Rojo (2008), encontraram sua época. Mas, algo que causa inquietação é: será que esses termos podem ser considerados como expressões diferentes de um mesmo conceito ou de dois conceitos distintos?

Neste capítulo tem-se o propósito de trabalhar com essa questão e, para isso, pretende-se focar em alguns conceitos relacionados a gênero textual tendo em vista que esse conceito evoca outros. Assim, parte-se do conceito de gênero apresentado por Bakhtin, pois, através dos estudos realizados em relação aos trabalhos sobre gêneros, percebe-se que, de forma direta ou indireta, o pensamento bakhtiniano influencia ou fundamenta boa parte das pesquisas nessa área. Em seguida, serão analisados alguns aspectos relacionados aos termos *gênero discursivo* e *gênero textual*, apresentando-se diferentes vertentes em relação ao uso desses termos, bem como a distinção entre gênero e outros conceitos que com ele dialogam.

1.1 Gênero do discurso: algumas observações sobre o conceito apresentado por Bakhtin

Quando se recorre inicialmente ao conceito de gênero apresentado por Bakhtin, vale ressaltar que isso não se dá por considerar-se tal conceito como o precursor nesse estudo, pois como alerta Faraco (2001, *apud* RODRIGUES, 2005, p. 152-153):

[...] primeiramente, embora com coincidências e apesar da anterioridade das formulações de Bakhtin, os estudos ocidentais não partiram de Bakhtin e, em segundo lugar, posteriormente, quando entram em contato com as concepções do Círculo, estas entram não como “curiosidade histórica”, mas como um “problematizador dos caminhos trilhados”, apresentando-se o autor como um interlocutor produtivo e atual.

Também chamando atenção para esse aspecto, Rojo (2008) traz à tona a herança aristotélica e a influência desta para o conceito de gênero. Ela lembra que, no livro *Poética*, Aristóteles apresenta o uso do termo *gênero* e diversos exemplos de gêneros ligados à literatura. Rojo ressalta, porém, que ao longo do livro, Aristóteles trata especialmente da constituição formal dos gêneros, ou seja, uma abordagem voltada à forma, aos materiais (linguísticos), ao estilo (no sentido clássico), à gramática e à função de texto modelar:

Aristóteles chega a realizar uma verdadeira gramática das formas da língua, indo dos fonemas (ditos letras) à frase e às metáforas e neologismos, de maneira a tratar das formas linguísticas envolvidas na elocução. Em termos bakhtinianos, poderíamos dizer que a *Poética* aristotélica dispensa considerável atenção à forma composicional e ao estilo (ROJO, 2008, p. 82-83).

Já sobre o texto *Retórica*, Rojo menciona que o foco de Aristóteles nesse texto são as maneiras de participação ética e efetiva na vida da *polis*, enumerando os gêneros retóricos – deliberativo, forense e demonstrativo. A *Retórica* trata, em especial, das maneiras éticas e políticas de agir no mundo, dialogando, assim, com as teorizações bakhtinianas. Esse fato pode ser melhor compreendido quando se atenta para o comentário de Rojo (2008, p. 83-84):

Podemos então dizer, em termos bakhtinianos, que, diferentemente da *Poética*, na *Retórica*, o Estagirita desenvolve seu tema a partir da *situação de produção dos discursos* (em especial, as *relações entre os interlocutores*) e de seus *temas* e situa os gêneros em suas *esferas de produção/circulação*: política, jurídica e científica ou escolar. [...] fazendo os discursos circularem num ambiente de *língua viva* que alimenta as paixões humanas (grifos da autora).

Assim, concluindo essa linha de raciocínio, Rojo (2008, p. 95) afirma:

[...] o deslocamento sucessivo dos gêneros literários para os *gêneros linguísticos* (Bakhtin/Voloshinov, 1929:43) e, finalmente, para os *gêneros do discurso* (Bakhtin, 1952-53), opera a extensão do conceito para todas as formas de discurso da vida e da atividade humana e recoloca-o, de forma sociossituada, no fluxo das mais variadas formas de relação social (*esferas ou campos de atividade humana*). [...] Assim, pensar o funcionamento do conceito em outras esferas de atividade humana que não a da estética verbal implica repensá-lo por inteiro (grifos da autora).

Com base nas afirmações de Rojo, fica claro que Bakhtin não foi o precursor do uso do termo *gênero*. Porém, é impossível negar a importância dos estudos bakhtinianos para a noção de gênero que hoje é veiculada nos estudos relacionados ao texto. Dessa forma, num primeiro momento nesta dissertação, recorre-se ao conceito de gênero apresentado por ele, para posteriormente apresentarem-se definições trazidas por outros autores e analisar-se o diálogo que estabelecem com a voz bakhtiniana.

Antes, porém, algumas observações em torno do conceito trazido por Bakhtin são necessárias, pois, como alerta Rodrigues (2005), para se analisar o conceito de gênero do discurso na perspectiva bakhtiniana, duas considerações são necessárias. A primeira diz respeito à flutuação terminológica existente na obra do Círculo, inclusive no caso do conceito de gênero, e a segunda se refere à compreensão da noção de gêneros a partir de fundamentos nucleares, ou seja, à impossibilidade de dissociar a noção de gênero do discurso “das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana, pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gêneros” (RODRIGUES, 2005, p. 154).

Partindo-se dessa segunda consideração, julga-se necessário buscar algumas das noções mencionadas acima, começando com uma definição que evoca outras, a noção de texto apresentada por Bakhtin no estudo *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, sobre a qual Sobral (2009, p. 175-6) comenta:

A definição de texto apresentada é sobretudo ampla, abrangendo: (1) sua materialidade de sequência organizada de sinais convencionais; (2) seu estatuto de espaço de articulação de elementos estritamente linguísticos (que vão até o nível da frase e da junção de frases); (3) sua natureza de unidade estruturada de segmentos linguístico-semióticos ligado à produção de um sentido vinculado com os mecanismos de textura: a coesão, a coerência etc., mas que vai além da estruturação sintática das frases; e (4) seu estatuto de unidade potencial de sentido produzido – a partir das restrições do uso de sinais, da combinação de elementos linguísticos e dos mecanismos de criação de textura etc., – por sujeitos concretos, objetivados, isto é, transformados em sujeitos de discurso, numa dada situação histórico-social que sempre vai além da interação imediata.

A partir desse comentário, é possível observar que Bakhtin reconhece a importância do estudo do texto levando em consideração seus aspectos linguísticos ou textuais, porém seu foco é o texto como fenômeno sociodiscursivo, “nas condições concretas da vida dos textos na sua inter-relação e interação” (BAKHTIN, 2003, p. 319). “Todo texto tem um sujeito, um

autor” (BAKHTIN, [1953] 2003, p. 308) que age em função de um destinatário, ficando evidente a importância das relações enunciativas para a concepção de texto.

Como bem analisa Marcuschi (2008), aderindo aos conceitos bakhtinianos, o texto acha-se construído na perspectiva da enunciação, sendo a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva um dos aspectos centrais no processo interlocutivo. Ao se produzirem textos, quer orais quer escritos, enunciam-se conteúdos e sentidos que são construídos, inferidos e determinados mutuamente pelos participantes da enunciação. Assim, “o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo[...]. Ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói” (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Segundo Rodrigues (2005), para Bakhtin, o enunciado é a unidade da comunicação discursiva, porém, o termo *texto*, numa visão linguística (imane), não corresponde à essência de um enunciado inteiro. Isso se dá porque o enunciado se constitui com elementos extralinguísticos (a sua dimensão social constitutiva) e está vinculado a outros enunciados já-ditos e previstos, transcendendo os limites do próprio texto. A noção de enunciado engloba a situação social não como algo externo ao enunciado, uma unidade maior que o envolveria, mas como um de seus elementos constitutivos: “texto + situação social de interação = enunciado” (RODRIGUES, 2005, p. 162).

Sobre a abordagem que Bakhtin faz a respeito do texto, Rodrigues (2005) traz algumas informações apresentadas por ele em *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* (BAKHTIN, 2003). Ali, segundo a autora, ele aborda o texto como a realidade imediata para o estudo do homem social e da sua linguagem, tendo em vista que a constituição do homem social e da sua linguagem, suas ideias e seus sentimentos concretizam-se somente em forma de textos. Ele fala ainda dos dois polos do texto: os elementos repetíveis e reproduzíveis; e o texto na sua qualidade de enunciado que se manifesta na situação social e em relação com outros textos, uma relação dialógica.

Assim, quando se fala em situação social e relação dialógica, é possível que um diálogo com o conceito de gênero discursivo apresentado por Bakhtin (2003, p. 261-262) seja estabelecido:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.[...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual,

mas cada campo de utilização da língua elabora seu *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (grifo do autor).

Ao analisar-se este conceito, algo que se pode destacar é a opção pelo termo *gênero do discurso*, que, como lembra Rodrigues (2005, p. 163), já traz o foco que o autor pretendia dar aos gêneros:

Essa é a natureza verbal comum dos gêneros a que o autor se refere, i. é, a relação dialética que estabelece entre os gêneros e os enunciados, ou seja, olha os gêneros a partir da sua historicidade (eles não são unidades convencionais) e lhes atribui a mesma natureza dos enunciados (natureza social, discursiva e dialógica), ao tomá-los como seus tipos históricos.

Isso é reforçado quando Bakhtin menciona que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos”. A partir da definição de enunciado proposta por ele, é possível concluir que a língua se propaga pela interação, através das relações dialógicas e não apenas por meio de “recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais”.

Então, corroborando o pensamento bakhtiniano, Fiorin (2006) comenta que os gêneros estabelecem uma conexão da linguagem com a vida social. Afinal, a linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados, a vida se introduz na linguagem.

Outro aspecto que merece atenção é o de que “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo”. Esse aspecto pode ser melhor compreendido a partir das palavras do próprio Bakhtin (2004 [1929], p. 43):

Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal. Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política.

Com isso, não se pretende dizer que existe ou deveria existir uma lista contendo quais os gêneros que se adéquam a determinada situação, pois as possibilidades de ações humanas são infinitas. Conforme alerta Faraco (2009, p. 127), quando Bakhtin diz que os gêneros

discursivos são tipos relativamente estáveis, ele está destacando a imprecisão das características e fronteiras dos gêneros e a sua historicidade, chamando a atenção para o fato de “os tipos não serem definidos de uma vez para sempre. Eles não são apenas agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos.” Dessa forma, frequentemente, os indivíduos deparam-se com o surgimento de novos gêneros em detrimento de outros, bem como com o diálogo entre gêneros que tem características em comum. Sobre esse aspecto, Bakhtin ([1953] 2003, p. 285) afirma:

Os gêneros dos discursos, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a escolha do gênero é uma decisão estratégica, pois, ao eleger que gênero usar, o indivíduo estará analisando qual o gênero que melhor condiz com os seus objetivos. Afinal:

A constituição dos gêneros encontra-se vinculada à atividade humana, ao surgimento e (relativa) estabilização de novas situações sociais de interação verbal. Em síntese, os gêneros correspondem a situações de interação verbal típicas (mais ou menos estabilizadas e normativas): cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário (RODRIGUES, 2005, p. 165).

Mostrando a relação entre os campos de atividade humana e os diferentes gêneros, Bakhtin ([1953] 2003) divide os gêneros em primários e secundários. Os primários são os gêneros da vida cotidiana, pertencentes à comunicação verbal espontânea, e têm relação direta com o contexto mais imediato. Os secundários pertencem à esfera da comunicação cultural mais elaborada, a jornalística, a jurídica, a religiosa, a política, a filosófica, a pedagógica, a artística e a científica. Bakhtin também menciona que existem gêneros mais criativos e outros mais estereotipados: entre os mais criativos estão os da intimidade familiar ou da amizade e os da esfera da literatura; entre os mais estereotipados estão certos textos da vida cotidiana e da vida prática, como os gêneros pertencentes à correspondência oficial.

Essa divisão, no entanto, não tem o intuito de buscar uma classificação dos gêneros, uma categorização, pois seria uma prática reducionista. Um texto significa o que significa não por causa de quaisquer traços linguísticos objetivos inerentes, mas porque é gerado pelas

esferas comunicativas/discursivas, refletindo um fragmento do mundo em que se vive. É como lembra Rodrigues (2005, p. 166):

Uma vez constituídos, dialeticamente, os gêneros exercem um certo efeito “normativo” (norma, coerção social) sobre as interações verbais. Os gêneros englobam forma histórica, são “produtos” culturais, “modos sociais de dizer” (Faraco, 2003), mas são antes uma atividade social de linguagem, modos de significar o mundo (os gêneros apresentam uma visão de mundo). Como modos sociais de ação (atos sociais) e de dizer, os gêneros “regulam”, organizam e significam a interação.

Dois trechos merecem atenção nesse comentário: “os gêneros exercem um certo efeito normativo” e “os gêneros regulam, organizam e significam a interação”. São trechos que, quando mal interpretados e analisados fora do contexto, podem levar a equívocos, como o de recorrer-se ao conceito de gênero apresentado por Bakhtin e enfocarem-se aspectos que não são pertinentes a esse conceito ao direcionar-se o objetivo da análise textual para a formação de conjuntos de textos que se enquadram neste ou naquele gênero. Por exemplo, pode-se trabalhar com o gênero notícia com foco em aspectos estruturais, como os que compõem o *lead*, deixando-se de explorar os aspectos discursivos, como as escolhas lexicais.

Portanto, é digno de nota que, além da abordagem bakhtiniana, existem diferentes vertentes sobre o conceito de gênero e que nem sempre a escolha por um ou outro conceito está condizente com a proposta de análise a ser apresentada. Assim, faz-se necessário explorar alguns aspectos sobre essas vertentes.

1.2 Do gênero discursivo ao gênero textual

Marcuschi (2008) apresenta algumas perspectivas de estudo, tanto no contexto mundial como no brasileiro, sobre as diferentes abordagens relacionadas ao estudo dos gêneros. Ele destaca que um consenso existente entre essas perspectivas é que, para comunicar-se, o indivíduo recorre aos gêneros, como uma forma de se adequar a determinado contexto. Ele acrescenta ainda que os textos e/ou discursos circulam através dos gêneros. Ora, se os textos e/ou discursos circulam através de gêneros, por que então o uso de termos distintos como *gênero do discurso* ou *gênero discursivo* e *gênero textual*?

Para alguns autores, a exemplo de Marcuschi (2008, p. 154), essa distinção não é tão relevante, como é possível se observar em uma nota de rodapé em que o autor justifica o uso do termo escolhido por ele:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

Em outro momento, Marcuschi (2008, p. 58) acrescenta:

A tendência é ver o *texto* no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o *discurso* seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. [...] São muito mais duas maneiras complementares de focar a produção linguística em funcionamento (grifos meu).

Percebe-se aqui uma tendência de se conceber o gênero como um artefato textual-discursivo, sendo analisado tanto em seu aspecto organizacional interno como em seu funcionamento sociointerativo. Isso porque, para se produzir um gênero textual, existem normas que não são rígidas, mas necessárias, caso se pretenda a compreensão e a interação por parte de todos os envolvidos no processo comunicativo. A título de exemplo tem-se o ofício, um gênero que faz parte da correspondência oficial: quando o indivíduo faz uso desse gênero deve se adequar às exigências impostas pela situação comunicativa. Assim, o que se deve dizer ou não, o como e o quanto dizer, dependerá de interlocutores definidos e dos contextos nos quais os textos poderão circular.

Nesse sentido, Marcuschi (2008) recorre ao comentário de Coutinho (2004), o qual lembra que uma das tendências atuais é a de se estudarem as relações e não a distinção entre texto e discurso, pois estes podem ser considerados aspectos complementares da atividade enunciativa. E acrescenta:

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (MARCUSCHI, 2008, p. 84).

Para apoiar a concepção de tratar os gêneros textuais como elementos tipicamente discursivos, Marcuschi (2008) apresenta a proposta de Adam (1999) de uma releitura que inclua o texto no contexto das práticas discursivas sem dissociá-lo de sua historicidade e de

suas condições de produção. Para Adam (1999, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 83), o gênero textual pode ser entendido como “a diversidade socioculturalmente regulada das práticas discursivas humanas” e “a separação do textual e do discursivo é essencialmente metodológica”. Assim, reforçando esse aspecto, Marcuschi (2008, p. 81-82) comenta:

Trata-se de “reiterar a articulação entre o plano discursivo e textual”, considerando o discurso como o “objeto de dizer” e o texto como o “objeto de figura”. O discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa.

Para sintetizar essa concepção do gênero textual com foco na relação entre os aspectos textuais e discursivos, podemos destacar algumas características apresentadas por Marcuschi (2008). Para ele, o gênero apresenta dois aspectos importantes: a gestão enunciativa, que inclui a escolha dos planos de enunciação, modos discursivos e tipos textuais, e a composicionalidade, que diz respeito à identificação de unidades ou subunidades textuais. Assim, o domínio de um gênero textual não significa o domínio de “uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Ele acrescenta:

O gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais. A própria seleção da linguagem segue a decisão do gênero e seu funcionamento discursivo no contexto pretendido. Na realidade, se observamos como agimos nas nossas decisões na vida diárias, dá-se o seguinte: primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para a qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com a escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual (MARCUSCHI, 2008, p. 85).

Diante do que foi exposto até aqui, percebe-se uma abordagem que concebe o gênero levando em conta seus aspectos textuais e discursivos, optando pelo uso do termo *gênero textual* sem diferenciá-lo do termo *gênero discursivo*.

Porém, para outros autores, não é só uma diferença terminológica que está em jogo: há uma diferença conceitual. Esse é o caso de Rojo, que tem como um dos objetivos de seu estudo trabalhar tal distinção. Ao refletir a respeito dos trabalhos sobre gêneros de texto e gêneros do discurso realizados no Brasil, entre 1995 até 2000, a autora tece o seguinte comentário:

[...] constatamos que podíamos dividir esses trabalhos em duas vertentes metateoricamente diferentes – que, daqui por diante, denominarei *teoria de gêneros do discurso ou discursivos* e *teoria de gêneros de texto ou textuais*. Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – *teoria dos gêneros do discurso* – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – *teoria dos gêneros de textos* –, na descrição da materialidade textual. (ROJO, 2005, p. 185, grifos da autora)

Partindo-se das considerações apontadas por Rojo (2005), serão pontuadas algumas características que permitam diferenciar essas duas teorias. Um aspecto relevante a se destacar é que as duas vertentes recorrem à herança bakhtiniana, porém com diferentes releituras.

Quanto à primeira, a teoria dos gêneros do discurso, já é possível perceber a forte influência bakhtiniana desde a escolha terminológica. Esta também é a vertente mais antiga, pois, como mencionado anteriormente, a evolução do conceito de gênero passa antes pela poética e pela retórica, com Aristóteles, chegando a gênero do discurso, com Bakhtin. Só, mais recentemente é que vemos o uso do termo *gênero textual*.

Também é importante mencionar que os autores que optam de forma consciente pelo uso do termo *gênero discursivo*, como Brait (1996) e Rojo (1999)², dentre outros, deixam transparecer em suas pesquisas o diálogo com outros conceitos da teoria bakhtiniana, concebendo o gênero como forma de discurso, de enunciação e não como forma ou tipo de texto.

Os gêneros precisam ser vistos e analisados levando-se em conta suas condições de produção, indispensáveis numa análise dos gêneros com foco no aspecto discursivo, pois “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica” (BAKHTIN, 2004, p. 43). Isso leva a outro aspecto, abordado por Rojo (2005), envolvido na teoria dos gêneros do discurso: os interlocutores. Estes possuem um papel importantíssimo no que se refere à apreciação valorativa das relações sociais, institucionais e interpessoais existentes entre eles, exercendo forte influência na escolha dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso.

Vale ressaltar, porém, que esses interlocutores não fazem suas escolhas com base no acaso. Existe uma forte influência das esferas comunicativas, como lembra Rojo (2005, p. 197) ao remontar ao conceito das esferas comunicativas apresentado por Bakhtin/Voloshinov, mostrando a relação entre estas e os interlocutores:

² Brait (1996) “Benveniste e Bakhtin: duas bases da análise do discurso contemporânea; Rojo (1999) “Interação em sala de aula: uma abordagem enunciativa”.

As relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social. São estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais de produção dos discursos. É o que Bakhtin/Voloshinov designam por esferas comunicativas, divididas em dois grandes estratos: as esferas do cotidiano (familiares, íntima, comunitárias etc.), onde circula a ideologia do cotidiano, e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa etc.). Em cada uma destas esferas comunicativas, os parceiros da enunciação podem ocupar determinados lugares sociais – e não outros – e estabelecer certas relações hierárquicas e interpessoais – e não outras; selecionar e abordar certos temas – e não outros; adotar certas finalidades ou intenções comunicativas – e não outras, a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria.

Após as considerações feitas até aqui, pode-se sintetizar o foco da teoria dos gêneros do discurso com as seguintes palavras de Rojo (2005, p. 199):

Dito de outra maneira, aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. [...] Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica.

Esse foco diferencia a abordagem da teoria dos gêneros do discurso da abordagem da teoria dos gêneros textuais sobre a qual serão destacados alguns aspectos. O primeiro aspecto é a escolha terminológica, pois essa escolha parece direcionar o foco para os elementos textuais e funcionais. Como salienta Rojo (2005, p. 189), numa descrição textual, trata-se de abordar a “materialidade linguística do texto”; já em uma descrição mais funcional/contextual, “trata-se de abordar o gênero, não parecendo ter sobrado muito espaço para a abordagem da significação, a não ser no que diz respeito ao ‘conteúdo temático’”. Assim, apesar de, como já dito anteriormente, se basear em releituras dos estudos de Bakhtin, essa abordagem se distancia do método sociológico bakhtiniano ao focar na descrição linguística e textual e não no aspecto discursivo.

Outro aspecto mencionado por Rojo (2005, p. 194) sobre a definição de gênero apresentada por autores que adotam essa abordagem é o fato de não conceberem o gênero como “um universal concreto decorrente das relações sociais e regulador das interações e discursos configurados em enunciados ou textos”: antes a ênfase é dada a um conjunto de

similaridades que acaba por transformar essas características em um modelo, ou padrão pertencente a determinado gênero.

Sintetizando os aspectos constituintes da teoria dos gêneros textuais, Rojo (2005, p. 192-193) aponta quatro características principais:

- todas se aproximam de uma definição wittgensteiniana de gênero como família de textos, sendo que famílias podem ser reconhecidas por similaridades (no dizer de Wittgenstein, por formatos). Essas similaridades podem se dar no nível do texto (e aqui, faz-se referência às formas do texto – textuais/ de composição; linguísticas/ de estilo – ou do contexto ou situação/ condição de produção – e aqui, faz-se referência a função, finalidade ou critérios pragmáticos/utilitários;
- todas buscam compatibilizar análises textuais/ da textualidade com as descrições de (textos em) gêneros, seja por meio de sequências e operações textuais (Adam, Marcuschi), seja por meio dos tipos de discurso (Bronckart);
- todas remetem a uma certa leitura pragmática ou funcional do contexto/situação de produção; e, finalmente,
- todas mencionam a obra de e estabelecem uma aproximação – não isenta de repulsão e, logo, polifônica – com o discurso bakhtiniano.

Nesse sentido, pode-se concluir que as duas vertentes apresentadas acima possuem como ponto em comum a referência à herança bakhtiniana, porém se diferenciam a partir do foco desenvolvido por cada uma. Por exemplo, a teoria dos gêneros do discurso recorre às marcas textuais e linguísticas com vistas à produção de sentido nas situações enunciativas. Já a teoria dos gêneros textuais não apenas recorre aos aspectos textuais e linguísticos como sendo parte da composição textual, como também os considera elementos relevantes na formação e classificação dos gêneros.

Para melhor compreender a distinção exposta por Rojo (2005) entre essas duas vertentes envolvendo o estudo do gênero, será apresentado um exemplo de análise proposto pela autora, no qual o mesmo texto é analisado com dois focos, um discursivo e outro textual. O texto é uma conversa familiar, sendo os participantes o marido, a esposa e a empregada, representados pelas letras A, B e C respectivamente:

1. A: Se der sorte, eu ganho a bolsa.
2. B: É bom não contar com isso! Cê tem muito azar na profissão. Maior azarão!
3. C: O senhor é de Peixes:
4. A: Não. De Sagitário.
5. C: Peixes é que tem muito azar na profissão.
6. B: Quanto tempo faz que CE temperou ele? (*apontando para um lombo assando no forno*)
7. C: Uns vinte minutos.

8. B: Xiii!! Acho que num vai pegar! Tem de deixar uma hora e meia. Bom, se der sorte, ele pega o tempero. Você passou bastante?
9. C: (*assente com a cabeça*)
10. B: Então, se der sorte, ele pega.
11. A: E eu também.
12. B: Pega o quê?
13. A: A bolsa.

(ROJO, 2005, p. 199-200)

Em uma primeira análise feita em 1985, numa abordagem desse texto como gênero textual, Rojo (2005) diz que o foco se destinou aos aspectos organizacionais da conversa, como a coesão, a estruturação por turnos, os mecanismos associativos analisados a partir de certos lexemas, ou de elementos presentes no contexto imediato e empírico da interação, regidos pelo conhecimento armazenado e compartilhado pelos interlocutores. “Trata-se de uma interpretação essencialmente linguística e cognitiva, onde as relações sociais – hierárquicas ou interpessoais – entre os interlocutores é completamente ignorada e os confrontos conflituosos presentes na conversa não são vistos” (ROJO, 2005, p. 200).

Segundo Rojo (2005), quando essa conversação é analisada não como um gênero textual, mas como um gênero do discurso da esfera cotidiana familiar, retratando uma família urbana na sociedade brasileira pós-anos 1960, o resultado é outro. Nessa segunda análise, torna-se fundamental levar em consideração todos os aspectos envolvidos nas relações enunciativas, como as condições sociais, a esfera comunicativa, os interlocutores e até o próprio gênero discursivo autorizado nessa situação.

Para situar seus leitores sobre essa análise, Rojo os coloca a par de algumas informações a respeito dos participantes da conversa. O marido e a esposa são professores universitários que pertencem às camadas médias-altas de São Paulo e, enquanto tomam o café da manhã na cozinha, acontece uma conversa que acaba tendo a participação da nova empregada, que está preparando o almoço. Entre esses interlocutores, é possível perceber relações hierárquicas e assimétricas, como expressado na fala da empregada ao se dirigir ao patrão, e relações simétricas, no que se refere ao lugar social ocupado pelo marido e a esposa.

A análise com foco no gênero discursivo *conversa familiar* é bem diferente da primeira com foco no textual, pois envolve o estudo de outros textos e não só do texto em questão. Abordando algumas distinções em relação à primeira análise, Rojo (2005, p. 205) pontua os seguintes aspectos:

Nossa análise atual propõe que o dito tópico seja você (cê – a empregada) e não o lombo. Algo como: *Por falar em azar na profissão, quanto tempo faz que cê temperou ele?* Ou, de maneira muito indireta (mas perfeitamente

compreendida pela empregada, como se pode ver no turno-mudo n. 9): *A conversa ainda não chegou na cozinha*. Com essa pergunta, a patroa não apenas coloca a empregada no seu devido lugar, como também retoma o fio do tema que vinha desenvolvendo – sorte = sucesso; azar = insucesso – e o complementa: *sorte/sucesso = competência e azar/insucesso = incompetência*, encerrando assim sua apreciação do tema. Se não fosse assim, por que razão (inconsciente, é claro) retomar quase tão literalmente o enunciado de A (Se der sorte, ele pega)? Como diria Bakhtin, por proceder de e se dirigir a outros enunciados, os enunciados estão em permanente diálogo, sendo isto o que constitui a sua terceira particularidade: concebidos como elos na cadeia de comunicação verbal, os enunciados refletem-se uns aos outros, estão repletos de ecos de outros enunciados e são sempre uma resposta a outros tantos, como afirma o autor ao falar do dialogismo da linguagem, marcada pela alternância dos sujeitos falantes realizada durante a comunicação verbal – relações entre o eu e o outro – e, também, pelo diálogo permanente entre os discursos constituídos na cultura (*vozes*) (grifos da autora).

Vale ressaltar que outros aspectos são apresentados por Rojo ao longo dessa segunda análise, porém, nesta dissertação, recorre-se a alguns recortes, por acreditar que, por meio deles, é possível compreender de que forma um mesmo texto pode ser analisado com foco em aspectos textuais e/ou discursivos. Não se trata de julgar uma teoria, dos gêneros discursivos ou dos gêneros textuais, como melhor ou pior do que a outra. A opção por uma em detrimento da outra vai depender dos objetivos de pesquisa a serem alcançados.

Além dessas vertentes apresentadas até o momento, percebe-se a necessidade de se abordar mais uma forma de se diferenciar os termos *gênero do discurso* e *gênero textual*, a qual foi trabalhada nas aulas do mestrado. Durante discussões sobre essa distinção, um exemplo que parece contemplar uma compreensão plausível é a do gênero *polêmica*, que não deve ser considerado como um gênero textual, pois pode estar presente em diversos gêneros, sendo, antes, considerado como um gênero do discurso.

Daí, chega-se a uma tendência que pode ser observada ao se usar o termo *gênero* para representar ou analisar não um texto, mas um conjunto de textos pertencentes à mesma esfera de atividade humana. Essa tendência pode ser observada ao analisarem-se alguns títulos de trabalhos apresentados em eventos. Para exemplificar, serão citados alguns desses títulos sem necessariamente fazerem-se considerações sobre o trabalho como um todo, pois julga-se que o título já se faz suficiente para compreender o que está sendo abordado. Dois exemplos dentre os trabalhos apresentados na Abralin 2011 são “Gêneros textuais jurídicos – petição inicial, contestação e sentença: interface com a análise crítica do discurso” (Cláudia Maris Tullio, Paulo de Tarso Galembeck) e “Elementos constituintes do gênero textual infográfico numa abordagem sociorretórica” (Francis Arthuso Paiva). No XIII Simpósio Nacional de Letras e

Linguística e III Simpósio internacional de Letras e Linguística – 2011, pode-se destacar “Os gêneros textuais acadêmicos e suas práticas discursivas: integrando estudantes às práticas sociais da educação superior” (Mara Lucia Castilho) e “Os gêneros jornalísticos nos livros do primeiro e segundo ano do ensino médio: resultados obtidos” (Ludymilla Fogassi de Oliveira Rocha). Já no II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa – 2012, temos, dentre outros trabalhos, “Práticas de leitura pelo viés do hibridismo presente no gênero publicitário” (Luciana Martins Arruda e Dalcylene Dutra Lazarini).

Sobre esses títulos pode-se destacar que, ao usarem expressões como “gêneros textuais jurídicos”, “gênero textual infográfico”, “os gêneros textuais acadêmicos”, “os gêneros jornalísticos” e “gênero publicitário”, seus autores visam abordar não um texto, mas textos dentro dessas “esferas ou campos” (BAKHTIN, 2004) ou “domínios discursivos” como aponta Marcuschi (2008, p. 155):

Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.

Até o momento buscou-se expor algumas abordagens teóricas em relação ao uso dos termos *gênero do discurso* e *gênero textual*, procurando destacar o foco de análise do texto a partir dessas abordagens; porém, é importante lembrar que questionamentos sobre qual deve ser o foco ao se analisar um gênero não é uma discussão nova. Segundo Souza (1999), ao fazer menção à obra de Bakhtin/Medvedev *The Format Method In Literary Scholarship* (1928), os teóricos russos já questionavam o problema da investigação do gênero em estudos anteriores, pois, segundo eles, o gênero só era investigado no fim da análise, mecanicamente, como um composto de esquemas.

Esse é um aspecto que parece persistir, porque o maior problema no que se refere ao estudo sobre os gêneros é que as terminologias e categorizações usadas pelos diversos autores não ajudam a compreender como os gêneros funcionam. Antes demonstram uma preocupação em agrupar os gêneros segundo critérios formais, estruturais e situacionais, dentre outros, quando não chegam a apresentar equívocos no que se refere ao uso do termo *gênero textual* e de outros conceitos.

1.3 Gêneros textuais e o diálogo com outros conceitos

Para melhor compreensão de como os gêneros textuais funcionam, faz-se necessária uma análise de algumas definições atribuídas ao gênero textual e a outros termos relacionados a ele.

1.3.1 Algumas definições do termo *gênero textual*

Já foi comentado o conceito de gênero apresentado por Bakhtin, tendo-o como ponto de partida em função da sua relevância no que se refere ao estudo sobre os gêneros. Porém, outros autores buscam sintetizar um conceito para gênero, algumas vezes reforçando o conceito do próprio Bakhtin, e outras vezes, acrescentando informações que julgam relevantes para uma melhor compreensão do que vem a ser um gênero textual.

Marcuschi (2005, p. 22-23) apresenta uma definição inicial:

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Essa definição foi criticada por Rojo (2005, p. 188):

Definir gênero textual como “*noção vaga para referir textos materializados*” – mesmo que adiante (p. 29) vá se fazer referência a *família de textos* – implica diluir a fronteira entre gênero e texto de tal maneira que *texto* aparece como um *evento ou acontecimento linguístico* pertencente a uma *família de textos* que tem por designação social um (nome de) *gênero*, acompanhado de sua representação (noção) de base social. Apesar do dialogismo com as vozes bakhtinianas [...], esse tipo de definição está bastante distante da visão de *enunciado* ou *texto* como *produto material* (*materialização*) de um *universal* igualmente *concreto* que é o gênero (grifos da autora).

Essa crítica pode ter contribuído para definições mais abrangentes e minuciosas como a que Marcuschi (2008, p. 161) divulga em outros trabalhos:

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido *ad hoc*, como já

lembrava Bakhtin ([1953] 1979) em seu célebre ensaio sobre os *gêneros do discurso*.

[...] os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdos*. [...] Resumidamente, poderia dizer que os gêneros são entidades:

- a) dinâmicas
- b) históricas
- c) sociais
- d) situadas
- e) comunicativas
- f) orientadas para fins específicos
- g) ligadas a determinadas comunidades discursivas
- h) ligadas a domínios discursivos
- i) recorrentes
- j) estabilizadas em formatos mais ou menos claros (MARCUSCHI, 2008, p. 159)

Ao se fazer uma análise dos conceitos apresentados por Marcuschi, percebe-se uma evolução, pois, em um primeiro momento, o autor usa a definição para gênero textual como “uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados” e, em definições posteriores, ele já se refere aos gêneros textuais como “atividades discursivas”, “entidades históricas”, “sociais”, “ligadas a determinadas comunidades discursivas” e a “domínios discursivos.” O acréscimo dessas informações à primeira definição parece fornecer uma réplica a possíveis críticas como a de Rojo.

Outras definições também merecem atenção, como a apresentada por Dell’Isola (2007, p. 17):

Gêneros textuais (doravante GTs) *são práticas sócio-históricas* que se constituem como ações para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. Por serem *fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social*; fruto do trabalho coletivo; *formas de ação social*; modelos comunicativos; eventos textuais, os GTs apresentam características comunicativas, cognitivas, institucionais e linguísticas/estruturais, cuja finalidade é predizer e interpretar as ações humanas em qualquer contexto discursivo, além de ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas.

Denominam-se gêneros textuais, formas verbais de ação social *relativamente estáveis* realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em *domínios discursivos específicos* (grifos meus).

A autora diz que os gêneros textuais “são práticas sócio-históricas”, “fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social”, “formas de ação social”, enfatizando assim o caráter sociocultural dos gêneros textuais e estabelecendo um diálogo

com os pressupostos bakhtinianos. Esse diálogo fica ainda mais evidente ao mencionar termos como “relativamente estáveis” e “domínios discursivos”, o que lembra esferas ou campos discursivos.

Dell’Isola (2007, p. 18) menciona ainda a definição para gêneros apresentada por outros autores, a exemplo de Bronckart e Bazerman:

Segundo Bronckart (1994, p. 12), os gêneros constituem **ações** de linguagem que requerem do agente produtor uma série de **decisões** para cuja execução ele necessita ter competência: a primeira das decisões é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, ou seja, ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda é a decisão e a aplicação que poderá acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la.

Além disso, Bazerman (2006, p. 23) defende que os gêneros ‘não são apenas formas. **Gêneros são formas de vida, modos de ser.** São *frames* para a ação social.’ Com influência de Bakhtin e de expressivos antropólogos, sociólogos e etnógrafos, o autor tem uma visão histórica dos gêneros e os toma como altamente vinculados com as instituições que os produzem. A atenção não se volta prioritariamente para o ensino, mas para a **compreensão do funcionamento social e histórico** bem como sua **relação com o poder** (grifos meus em negrito).

Nessas definições mencionadas por Dell’Isola, podem-se destacar alguns aspectos. Na primeira, destaca-se o fato de o gênero ser considerado por Bronckart como “ações de linguagem” dentro de outras ações de linguagem a que o autor se refere como “rol de gêneros existentes”, o qual exige de seus usuários decisões. É possível perceber que tal definição vai além de textos materializados, o que está em harmonia com a segunda definição apresentada por Bazerman ao mencionar que “gêneros são formas de vida, modos de ser” e que exige a compreensão do “funcionamento social e histórico” e das relações de poder. Bazerman (2009, p. 31) reforça a necessidade dessa compreensão ao comentar:

A definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo.

Podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como *fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. [...] Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades

e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (grifo do autor).

Quando o autor menciona “o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias”, ele lembra o fato que ocorre quando um indivíduo se depara com um novo gênero que é usado com sucesso por outro indivíduo. Após esse contato com o novo gênero e a observação do seu uso, ao se encontrar em situação similar, esse primeiro indivíduo mencionado também fará uso desse mesmo gênero. Assim, começam a surgir certa estabilidade e padronização que podem possibilitar uma maior familiaridade por parte dos interlocutores envolvidos no processo comunicativo, contribuindo para que as pessoas tentem “compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados” e “antecipar melhor quais serão as reações das pessoas” se seguirem “essas formas padronizadas e reconhecíveis” que “emergem como *gêneros*” (BAZERMAN, 2009, p. 29). Esse comentário é reforçado por Marcuschi, ao prefaciar o livro de Bazerman. Marcuschi (2009, p. 10) comenta o posicionamento do autor: “sua convicção central é a de que pelo uso de textos, não só organizamos nossas ações diárias, mas também criamos significações e fatos sociais num processo interativo tipificado num sistema de atividades que encadeia significativamente as ações discursivas.”

Ainda, em consonância com as definições anteriores de gênero, pode-se observar o comentário feito por Bhatia (2001, p. 103):

Os gêneros se definem essencialmente em termos do uso da linguagem em contextos comunicativos convencionados, que dá origem a conjuntos específicos de propósitos comunicativos para grupos sociais e disciplinares especializados que, por sua vez, estabelecem formas estruturais relativamente estáveis e, até certo ponto, impõem restrições quanto ao emprego de recursos léxico-gramaticais.

Nesse comentário o autor destaca uma das principais características presentes em qualquer abordagem sobre gêneros e central para qualquer descrição genérica: o conhecimento convencionado. Esse conhecimento confere integridade a cada gênero e se desdobra em três outros aspectos: “(a) recorrência de situações retóricas, (b) propósitos comunicativos compartilhados e (c) regularidades de organização estrutural” (BHATIA, 2001, p. 103-105). Bhatia aponta ainda duas outras características indispensáveis a uma descrição genérica. Uma é a versatilidade genérica que tem como foco o “relacionamento entre (a) texto e contexto em sentido estrito; (b) o uso que as pessoas fazem da linguagem e o que torna isso possível, especialmente no contexto de culturas disciplinares específicas; e (c) língua e

cultura, em sentido amplo”. A outra característica é a tendência para a inovação. Bhatia argumenta que os gêneros são construtos dinâmicos, possuindo “uma tendência natural para a inovação e a mudança, que frequentemente é explorada pelos membros experientes da comunidade especializada na criação de novas formas para responder a contextos retóricos familiares ou nem tão familiares assim.”

Outra autora que também chama a atenção para essa última característica apontada por Bhatia é Antunes (2009, p. 55):

[...] vale ressaltar ainda que, apesar de típicos e de estáveis, os gêneros são também flexíveis; quer dizer, variam no decorrer do tempo, das situações, conforme a própria trajetória cultural diferenciada dos grupos em que acontecem. Variam ainda porque assumem novas formas, novas representações e valores, porque alteram sua frequência de ocorrência ou, ainda, porque surgem “caras novas”, isto é, surgem gêneros novos.

Antunes (2009, p. 53-54) também tece comentários sobre outros aspectos como a necessidade de se chegar ao âmbito das práticas sociais, discursivas e dos domínios, como forma de se “perceber os modos de construção dos textos concretos, aqueles historicamente reais e situados no tempo e no espaço”. Porém, ao fazer esses comentários, Antunes poderia ter sido mais específica, usando o termo *os gêneros* onde usa o termo *os textos*, como é possível observar a seguir:

- os textos diferem enormemente, pois dependem da multiplicidade de propósitos que envolvem; por exemplo: um aviso tem uma finalidade comunicativa vem diferente daquela de um ensaio ou de um editorial;
- os textos obedecem a certos padrões mais ou menos fixos; são, pois uma espécie de modelos, resultantes de convenções estabelecidas pelas comunidades em que circulam e a que servem; por exemplo, um relatório, um requerimento seguem certas convenções sedimentadas pelas próprias instituições que os adotam;
- os textos se organizam, assim, em estruturas típicas, as quais, por sua vez, se compõem de blocos ou partes, cada uma desempenhando uma função também determinada; um artigo científico, por exemplo, tem uma configuração própria, que inclui diferentes partes, cada uma com uma função particular;
- os textos – na conformação a essas estruturas – contêm elementos obrigatórios e elementos opcionais. Os primeiros, mais que os segundos, marcam o que, efetivamente, é típico de um gênero, ou, mais precisamente, de uma classe de gênero; por exemplo, em uma resenha, é obrigatório um bloco em que se apresente uma síntese do conteúdo da obra resenhada; é opcional a apresentação do sumário ou de comentários acerca da bibliografia referida.

Contribuindo também com algumas considerações sobre os gêneros, Bentes (2011, p. 101) apresenta a concepção que deseja que os usuários de um livro didático, por ela organizado, tenham a respeito dos gêneros textuais:

Assim, nesse volume, procurou-se dar condições para que os alunos compreendam os gêneros textuais como:

- a) produtos coletivos e em constante processo de reelaboração, que resultam de um trabalho sócio-histórico sobre/com a linguagem, trabalho produzido por determinados agentes sociais no interior de esferas comunicativas específicas;
- b) produzidos em função de determinado intuito discursivo (um projeto de dizer);
- c) produzidos para certos interlocutores e/ou para uma comunidade de interlocutores.

Outro modo de se conceber o gênero é o apontado por Motta-Roth (2011, p. 156): “fenômeno estruturador da ‘cultura’”. No seu estudo *Questões de metodologia em análise de gêneros*, a autora enfatiza “a possibilidade de analisar e ensinar gêneros pela observação da relação estreita entre o contexto e texto”, encarando os gêneros como “atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação, atravessado por discursos de ordens diversas”.

É possível perceber que são muitos os autores que dão a sua contribuição no que se refere ao conceito de gênero textual. Não se propõe como objetivo deste estudo contemplar todas as definições existentes, porém as que aqui foram expostas já são suficientes para demonstrar como o conceito de gênero textual tem se tornado cada vez mais complexo e abrangente.

Quanto à abrangência e importância desse conceito, pode-se destacar um aspecto mencionado por Motta-Roth (2011, p. 165) ao recorrer ao comentário de Fairclough (2003) sobre a possibilidade dos gêneros operarem como ‘pontes’ entre diversas teorias – proporcionando que ocorra o diálogo entre diversos conceitos a ele relacionados.

1.3.2 O diálogo entre alguns conceitos

Termos como *gênero*, *tipos*, *tipificação*, *sistemas de gênero*, dentre outros, são muitas vezes usados por diferentes estudos, possuindo definições diferentes ou até mesmo sendo considerados como sinônimos, sem a preocupação de mencionar que abordagem teórica está sendo adotada. Por exemplo, é visível a confusão que existe no uso do termo *tipo textual*

como sinônimo de gênero textual. Para diferenciar esses dois conceitos, Marcuschi (2008, p. 154-155) faz o seguinte comentário:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais.

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Porém, como menciona o autor “não há uma dicotomia entre gênero e tipo. Trata-se de uma relação de complementariedade.” “São dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária”. “Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 156, 160). Ele ainda acrescenta:

Assim, para a noção de *tipo textual*, predomina a identificação de sequências linguísticas como norteadora; e para a noção de *gênero textual*, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sociohistórica.

As distinções entre um gênero e outro não são predominantemente linguísticas e sim funcionais. Já os critérios para distinguir os tipos textuais seriam linguísticos e estruturais, de modo que os gêneros são designações sociorretóricas e os tipos são designações teóricas (MARCUSCHI, 2008, p. 158-159).

Para melhor visualizar as diferenças de análise entre tipos textuais e gêneros textuais, Marcuschi (2005, p. 23) apresenta o seguinte quadro sinóptico:

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 no interior dos gêneros 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..
---------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Não foi só Marcuschi que teve a preocupa o de estudar as rela es entre gênero e tipo. Travaglia também buscou não só distinguir esses dois termos, *gênero* e *tipo*, como também explicar sobre outros conceitos relacionados ao texto, que ele chama de tipelementos. Em 2001, com o artigo *Da distin o entre tipos, gêneros e subtipos de textos*, esse autor apresenta um estudo usando essas terminologias. Mais tarde, em 2007, aprofundando os estudos, Travaglia mant m as duas primeiras terminologias e substitui a expressão *subtipos* por *espécie*, chegando às seguintes defini es:

O tipo pode ser identificado e caracterizado por instaurar um modo de intera o, uma maneira de interlocu o (TRAVAGLIA, 1991, capítulo 2), segundo perspectivas que podem variar constituindo critérios para o estabelecimento de tipologias diferentes (TRAVAGLIA, 2001, 2007a, p.101-104). Alguns tipos que podemos citar, divididos em sete tipologias, são: a) texto descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo; b) texto argumentativo “stricto sensu” e argumentativo não-“stricto sensu”; c) texto preditivo e não preditivo; d) texto do mundo comentado e do mundo narrado; e) texto lírico, épico/narrativo e dramático; f) texto humorístico e não-humorístico; g) texto literário e não literário. O gênero se caracteriza por exercer uma fun o sócio comunicativa específica. Estas nem sempre são fáceis de explicitar. A espécie se define e se caracteriza apenas “por aspectos formais de estrutura (inclusive superestrutura) e da superfície linguística e/ou por aspectos de conteúdo” (TRAVAGLIA, 2001, 2007a, p.104-106).

Ainda buscando melhor esclarecer o termo *gênero* em rela o a outros conceitos, Travaglia (2007, p. 183), em outro artigo, *Categorias de texto: significantes para quais significados?*, faz a seguinte observa o em nota de rodapé:

O termo “gênero”   aqui empregado para um conceito distinto de muitos conceitos identificados pelo mesmo termo na teoria linguística sobre classifica o / taxionomia de textos. Por exemplo: para nós, o que Bakhtin chama de “gêneros discursivos” corresponde ao que chamamos de “categorias de texto”. Esta observa o terminológica   necessária para evitar equívocos na distin o dos três tipelementos, que evidenciam que as categorias de texto não são todas da mesma natureza.

Percebe-se, a partir dessas citações que, quanto ao uso de certos termos, há divergências entre alguns autores que se dedicam a estudos relacionados a aspectos textuais. Travaglia, como citado, divide os tipos textuais em sete tipologias e faz a ressalva que o uso do termo *gênero* não contempla a mesma definição de gêneros discursivos apontada por Bakhtin. Assim, faz-se necessário, ao se trabalhar com determinados termos, relacioná-los à abordagem a que pertencem.

Para exemplificar, parte-se da análise de alguns usos do termo *tipo* que podem causar confusão. Bazerman (2009, p. 32) faz a seguinte citação: “um conjunto de gêneros é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir”. O uso do termo *tipos* pode causar confusão se não for analisado levando em consideração o contexto da obra. Quando se observa o contexto da obra, é possível concluir que o autor não está falando de tipos textuais como sequências linguísticas, o que pode ser confirmado na definição e comentários que ele faz sobre a expressão tipificação: “este processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações, é chamado de tipificação” e, ainda, “a tipificação encaixada no gênero é uma questão de situação, de possíveis respostas, de motivos realizáveis através de ações imagináveis e de projeções de futuros possíveis” (BAZERMAN 2009, p. 30, 142). O autor acrescenta:

Todos nós atribuímos estrutura e regularidade ao mundo da vida através do uso das *tipificações* que compartilhamos mais ou menos com aquelas pessoas à nossa volta. [...]

Da mesma forma como entendemos o comportamento de outros através de *tipificações*, também desenvolvemos os termos pelos quais observamos e dirigimos nosso próprio comportamento e participação porque acreditamos que estamos agindo naquele mesmo mundo típico (BAZERMAN 2009, p. 110, grifos meus).

Esses comentários deixam transparecer que o termo *tipificação* está sendo usado em um contexto que envolve os gêneros textuais, não dando margem para nenhuma dúvida quanto a se referir a tipos textuais.

Porém, não são todos os autores que conseguem fazer uso desse termo com tal consistência. Existem aqueles que não só dificultam a compreensão por parte dos seus interlocutores, como também usam o termo de forma equivocada. A título de exemplo, serão analisadas duas citações de Guimarães (2009, p. 25-26):

Qualquer **tipificação** só pode ser feita em termos de dominância, já que dificilmente se apresentam **tipos textuais** puros. Embora haja sempre uma estrutura dominante, ou seja, aquela que representa o esquema fundamental do texto, esta não se caracterizará necessariamente como um único tipo ou forma. [...]

As estruturas narrativas comportam **tipos de textos** configurados como **reportagens, diários de viagem, comunicados, atas, notícias de jornais**. A **biografia, o conto, a novela, o romance** são **subtipos** da forma narrativa do discurso ou “variantes textuais” da narração, na medida em que exibem o arcabouço estrutural próprio do processo narrativo (grifos meus em negrito).

Nessas citações, é possível observar que a autora usa a expressão *tipificação* relacionada a tipos textuais, o que não apresentaria problema se, a seguir, ela não usasse reportagens, atas, notícias, dentre outros gêneros, como exemplos de tipos de textos e biografia, conto, novela e romance como subtipos.

Quanto aos tipos textuais, a maioria dos autores tendem a classificá-los segundo os critérios apresentados por Egon Werlich, “para quem há cinco tipos textuais, que são sequências linguísticas encontradas nos textos: descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo e instrutivo também chamado de injuntivo” (OLIVEIRA, 2010, p. 78). Comentando sobre cada um deles Oliveira (2010, p. 83), assim os caracteriza:

O tipo descritivo tem marcas linguísticas prototípicas bem claras: verbos de ligação no presente do indicativo e/ou no pretérito imperfeito, adjetivos, quantificadores e advérbios de lugar. *O tipo narrativo* também possui marcas linguísticas claras: verbos de ação no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito do indicativo, e expressões adverbiais de tempo. *O tipo instrutivo ou injuntivo* também é claramente marcado linguisticamente pela presença de imperativos, expressões congeladas de cumprimento e agradecimento. *O tipo expositivo e o tipo argumentativo* são identificados pela presença de conectores lógicos, que não distinguem um tipo do outro (grifos do autor).

Para caracterizar os tipos textuais, o autor se baseia nos aspectos linguísticos, como estruturas gramaticais e itens lexicais presentes nos textos. Porém, quanto ao texto expositivo e argumentativo, ele salienta que a diferença linguística entre esses dois tipos é muito difícil de ser estabelecida:

Não há diferenças linguísticas claras e discretas entre o tipo expositivo e o tipo argumentativo. É por isso que muitos professores falam de textos expositivo-argumentativos ou explicativo-argumentativos. Informar e argumentar textualmente parecem estar muito mais vinculados às intenções do escritor do que a marcas gramaticais e lexicais específicas (OLIVEIRA, 2010, p. 82).

Também, comentando sobre a existência das diferentes características em relação aos tipos textuais, Koch e Elias (2010, p. 63) fazem a seguinte consideração:

A par da familiaridade com os gêneros, é possível levar o aluno a depreender, entre determinadas sequências ou tipos textuais – narrativas, descritivas, expositivas, etc. – um conjunto de características comuns, em termos de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, advérbios (de tempo, lugar, modo, etc.) e outros elementos dêiticos, que permitem reconhecê-las como pertencentes à determinada classe.

Nesse comentário, é possível perceber que, assim como Oliveira, as autoras focam os aspectos linguísticos, como seleção lexical, tempos verbais, advérbios, dentre outros para caracterizar os tipos textuais.

Koch (2004) também traz uma importante contribuição ao abordar outro conceito relacionado a gêneros textuais. Ela o denomina como *competência metagenérica*, que é a capacidade que o indivíduo tem de usar os gêneros nas diversas situações do dia a dia e, em certos momentos, até denominá-los, sem necessariamente conhecer suas bases teóricas. Ela baseia esse conceito em um aspecto mencionado por Bakhtin (2003, p. 282):

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência (grifos do autor).

Bakhtin (2003, p. 283) ainda acrescenta:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Essas palavras de Bakhtin podem ser melhor compreendidas com alguns exemplos apresentados por Koch e Elias (2010, p. 54): “por isso, não contamos piada em velório, nem cantamos hino do nosso time de futebol em uma conferência acadêmica, nem fazemos preleções em mesa de bar.” Dessa forma, como ressaltam as autoras, a competência

metagenérica não só possibilita aos indivíduos diferenciarem os gêneros como também identificarem as práticas sociais que os solicitam. Além disso, essa competência possibilita ainda o reconhecimento de um gênero mesmo quando ele é híbrido ou está intercalado. *Gênero intercalado e hibridismo* são termos inicialmente usados por Bakhtin e atualmente têm merecido atenção de alguns autores, como Marcuschi (2005, 2008), Koch e Elias (2009, 2010) Rodrigues (2005) e Rojo (2007), dentre outros.

É importante mencionar, porém, que esses autores possuem posicionamentos diferentes em relação a esses termos. Por exemplo, comentando sobre o uso do termo por Bakhtin, Rodrigues (2005, p. 169) diz:

Bakhtin salienta que muitos gêneros secundários, no seu processo de formação, absorvem e reelaboram diversos gêneros primários. Muitos gêneros nascem de *hibridismos* de outros gêneros. [...] O gênero primário inserido (*intercalado*) no secundário, como uma carta dentro de um romance, perde sua relação direta com a realidade, deixa de ser acontecimento da vida cotidiana; [...] O *processo de intercalação* é um dos lugares onde observar a plasticidade dos gêneros. Todas essas características dos gêneros apontam para sua relativa estabilidade, sua dinamicidade e sua relação inextricável com a situação social de interação (grifos meus).

Percebe-se, nesse comentário, o uso dos termos *hibridismo*, *intercalado*, *processo de intercalação* como sinônimos, postura também assumida por Koch e Elias (2009, p. 114) ao comentarem sobre *intertextualidade intergênero*, outro termo também usado como sinônimo: “a hibridização ou intertextualidade intergêneros é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação”. As autoras se baseiam em Marcuschi (2005, p. 31), que adota esse termo ao fazer alusão a uma “sugestão de Ursula Fix (1997), que usa a expressão ‘intertextualidade inter-gêneros’ para designar o aspecto da hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro.” Elas salientam ainda que esse é um fenômeno muito comum no domínio da publicidade, espaço privilegiado para a expressão da criatividade. “Esse hibridismo costuma causar um efeito muito maior se comparado ao que causaria o convencionalmente aceito ou esperado em igual situação, por conter o traço da inventividade, da criatividade, do ineditismo” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 120).

Outra autora que também comenta esse aspecto é Bentes (2011, p. 25):

Pois é fácil perceber que só se misturam, mesclam e unem coisas que preexistem, isto é, a *hibridização* é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro no dia a dia, em que *passamos* de um gênero a outro ou

até mesmo *inserimos* um no outro, seja na fala ou na escrita. A teoria dos gêneros não serve tanto para a identificação de um gênero como tal e sim para a percepção de como o funcionamento da língua é dinâmico e, embora sempre manifesto em textos, nunca deixa de se renovar nesse processo (grifos meus).

É evidente o uso da expressão “hibridização” como sendo a possibilidade de passarmos de um gênero para outro ou inserirmos um no outro, não apresentando diferença entre essa expressão e os gêneros intercalados. Para melhor compreensão, a autora até mesmo apresenta um exemplo desse fato:

Em relação à questão da heterogeneidade dos gêneros, pode-se melhor entendê-la quando nos deparamos com o fato, muito frequente, de um gênero encontrar-se imbricado em outro gênero. Um exemplo desse procedimento é a canção de Chico Buarque intitulada “Bom conselho”, estruturada a partir de provérbios. Os diferentes provérbios populares constituem-se em versos da canção, modificados/parodiados pelo poeta de forma magistral. O que temos aqui é um gênero (provérbio) estruturando outro (canção popular) (BENTES, 2011, p.103).

Diante das considerações feitas pelos autores mencionados até o momento, é possível perceber que termos como *hibridismo*, *gêneros intercalados*, *intertextualidade intergêneros*, *gêneros imbricados* e *gêneros inseridos em outros gêneros* foram tratados como sinônimos. No entanto, podemos perceber uma forma diferente de conceber esses termos a partir do seguinte comentário de Rojo (2005, p. 188):

Bakhtin (1934-1935), ao tratar das formas do *dialogismo* nos discursos e, sobretudo, no romance (*discurso citado, polifonia, plurilinguismo, hibridismo, intercalação*), aponta para dois tipos de mecanismos dialógicos de introdução e organização do plurilinguismo no discurso, ligados a gêneros: *a construção híbrida e os gêneros intercalados*. Para o autor, a construção híbrida se apresenta quando temos um “*enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas ‘linguagens’, duas perspectivas semânticas e axiológicas*” (Bakhtin, 1934-1935, p.110). Já no texto de 2002, Marcuschi caracteriza uma configuração híbrida – que chamará de *intertextualidade intergêneros* – quando “*um gênero assume a função de outro*” (p. 31), violando os cânones e subvertendo o modelo global de um gênero.

Em outro texto, Rojo (2007, p. 7), em nota de rodapé, comenta que muitas das canções populares podem funcionar como bons exemplos de hibridismo, “fazendo ecoar diferentes acentos e vozes”. A autora, inclusive indica a canção “Meu caro amigo”, de Chico Buarque de

Holanda (1976), que é, segundo ela, “ao mesmo tempo, sem fronteiras ou ruptura entre enunciados, uma carta, um poema, uma letra de canção e uma canção”.

Não são somente esses os conceitos que merecem atenção. Outros conceitos como “*conjuntos de gêneros* dentro de sistemas de gêneros, os quais fazem parte dos *sistemas de atividades humanas*”, são divulgados por Bazerman (2009, p. 22), que assim os define:

Um *conjunto de gêneros* é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir. Ao catalogar todos os gêneros que alguém, exercendo um papel profissional, é levado a escrever e falar, você estará identificando uma boa parte do seu trabalho. [...]

Um *sistema de gêneros* compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos. Um sistema de gêneros captura as sequências regulares com que um gênero segue um outro gênero, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas.[...]

Esse *sistema de gêneros* é também parte do *sistema de atividades* [...]. Ao definir o sistema de gêneros em que as pessoas estão envolvidas, você identifica também um *frame* que organiza o seu trabalho, sua atenção e suas realizações (BAZERMAN, 2009, p. 32-33, grifos do autor).

E ainda é possível mencionar o conceito usado por Nascimento (2009, p. 54-55): “gênero da atividade”, o qual designa “as formas de fazer relativamente estáveis de um determinado grupo profissional”. A autora propõe “aliar a noção de gênero da atividade [...] à noção de gênero de discurso, uma vez que gênero do discurso e atividade são mutuamente constitutivos.” Ela exemplifica um gênero de atividade como sendo os movimentos ou ações realizadas por um professor ao conduzir uma aula. E ao comentar sobre esse gênero, acaba afirmando que os gêneros de atividades podem ser sinônimos dos gêneros do discurso:

[...] consideramos os movimentos sucessivos pelos quais o professor conduz a sua aula como gêneros de atividade [...]. O fato de que essas atividades são compartilhadas entre os professores e são reconhecidas por constituírem formas estabilizadas do seu agir profissional, permite que se fale de *gêneros de atividades* como sendo gêneros do discurso que existem, construtos sócio históricos independentes do locutor que age discursivamente por eles em um determinado momento (NASCIMENTO, 2009, p. 56).

Diante dos conceitos relacionados aos gêneros abordados até aqui, fica claro que há diferentes posicionamentos em relação a um conceito já existente e que novos conceitos surgem associados à definição de gêneros. Assim, as informações apresentadas até o momento têm por objetivo justificar alguns posicionamentos adotados nesta dissertação.

1.4 Posicionamentos adotados nessa pesquisa

Nesta seção, tem-se por objetivo sintetizar alguns posicionamentos adotados neste trabalho a partir do que foi exposto nas seções anteriores. Esses posicionamentos são importantes tendo em vista as diversas abordagens envolvendo a escolha terminológica entre gênero textual e gênero discursivo, as diferentes definições sobre esses termos e a distinção entre gênero e outros conceitos.

Um dos posicionamentos a serem adotado diz respeito à escolha terminológica. Como visto neste trabalho, existem autores que consideram os termos *gênero textual* e *gênero discursivo* como sinônimos, outros que relacionam a escolha terminológica à adesão a teorias diferentes, e ainda outros que usam a expressão gênero discursivo em um mesmo contexto em que se usaria domínio discursivo.

Nesta pesquisa, os termos *gênero textual* e *gênero discursivo* não serão usados como sinônimos, levando-se em consideração todas as peculiaridades envolvidas em cada conceito. Foi abordado, no início deste capítulo, o conceito de gênero discursivo apresentado por Bakhtin, tendo em vista que, de forma direta ou indireta, o pensamento bakhtiniano influencia ou fundamenta boa parte dos estudos na área. Porém, concebendo-se que o objetivo dessa pesquisa é a análise do enfoque que os gêneros textuais recebem no livro didático, e que esses livros não têm por meta principal a relação entre os gêneros e outros conceitos bakhtinianos, o foco deste trabalho é o gênero textual.

Como foi visto, são muitas as definições de gênero textual, as quais se diferenciam em alguns aspectos, como considerar gênero como atividades, entidades, ações, práticas, formas de vida, modos de ser, fenômeno psicossocial e assim por diante. No entanto, é possível observar que esses aspectos, apesar de apresentarem diferenças, permitem um diálogo entre si, levando a perceber-se a importância desse conceito para a análise de um texto que vá além de aspectos estruturais e linguísticos. Assim, nesta dissertação, ao se fazer uso do termo *gênero textual*, a orientação evocada será a de gênero como um evento comunicativo, uma manifestação textual em um contexto social, com características próprias, estáveis, mas não rígidas, que, de forma estratégica, se adéqua a determinado contexto e é usado pelos participantes desse contexto para veicular saberes e valores.

E, no que se refere ao estudo dos gêneros textuais em relação a outros conceitos, estes foram abordados neste primeiro capítulo por se considerar a necessidade de se estabelecer a diferença entre eles. Essa diferença, além de ser importante para ampliar os conhecimentos sobre os gêneros, contribui para evitar equívocos, atribuindo-se aos gêneros uma definição

que não lhes pertence. Por exemplo, quando se encontram expressões como *gêneros jornalísticos*, *gêneros narrativos*, *gêneros publicitários*, *gêneros argumentativos*, dentre outras, surgem generalizações que ofuscam outros conceitos como o de tipo textual e o de domínio discursivo que são tão relevantes quanto o de gênero textual.

Outros conceitos, como hibridismo, gêneros intercalados e intertextualidade intergêneros também foram abordados neste capítulo, por serem aspectos relevantes em qualquer análise envolvendo atividades sobre gêneros textuais presentes nos livros didáticos, tendo em vista que são comuns atividades que trabalham com esses processos mesmo que não façam menção a essas terminologias.

Foi visto, neste capítulo, que existem divergências entre autores quanto ao uso desses conceitos. É importante mencionar que, ao fazer uso das expressões *hibridismo* e *gêneros intercalados*, Bakhtin não as usou como sinônimas, porém, outros autores, a exemplo de Marcuschi, parecem não ver a necessidade dessa distinção tendo em vista que os dois processos abarcam o diálogo entre dois ou mais gêneros diferentes.

Assim, corroborando com o conceito adotado por Marcuschi de intertextualidade intergêneros como processo utilizado para designar o aspecto da hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro, optou-se, nesta dissertação, pela escolha do termo *intertextualidade intergêneros* ao se analisar as atividades propostas nos livros didáticos.

Portanto, esses são alguns dos posicionamentos adotados que foram imprescindíveis para a análise apresentada no terceiro capítulo, com vista a perceber o enfoque que os gêneros textuais recebem nos livros didáticos analisados. Antes, porém, faz-se necessário entender alguns aspectos relacionados à história e à elaboração dos livros didáticos que poderão contribuir para uma melhor compreensão das características presentes nesses livros.

2 GÊNEROS TEXTUAIS E O LIVRO DIDÁTICO

Muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um olhar pedagógico, que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que formula e direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle, um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar qualidade e correção, orientar escolha e uso, direcionar decisões, fixar normas... são olhares que prescrevem, criticam ou denunciam; por que não um olhar que investigue, descreva e compreenda?

(SOARES, 1996, p. 1)

Como mencionado na Introdução, a pesquisa apresentada nesta dissertação aborda uma temática que envolve dois objetos de investigação que desempenham funções de grande importância no âmbito escolar: os gêneros textuais e o livro didático.

Quanto aos gêneros textuais, como exposto no capítulo anterior, vários são os aspectos a eles relacionados. Além desses, porém, outro aspecto que não se poderia deixar de mencionar é a sua influência no que se refere aos livros didáticos. Com a divulgação, via PCN (BRASIL, 2000), da importância dos gêneros textuais para o desenvolvimento da competência comunicativa, essa influência tornou-se mais visível. Ao se comparar um livro didático atual com outro publicado antes dos PCN (BRASIL, 2000), é impossível não se perceber, por exemplo, mudanças na quantidade de gêneros textuais trabalhados.

Esse é um aspecto positivo, mas quantidade nem sempre está relacionada a qualidade. É necessário atentar-se para alguns alertas, como o de Fiorin (2006, p. 60) ao comentar sobre a relação entre gêneros textuais e livro didático:

Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que vêem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo.

Nessa perspectiva, Dell'Isola (2007 p. 20) também alerta:

Alertamos para o perigo de se categorizar os gêneros, partindo-se de uma mentalidade normativa, reguladora, em que os textos são simplesmente rotulados e, daí para frente, ensinam-se formas engessadas como se houvesse uma configuração rígida para cada gênero textual.

Assim, é de suma importância analisar o enfoque que os gêneros textuais recebem no livro didático, pois este tem um papel fundamental na disseminação e legitimação dos sentidos e valores veiculados pelos gêneros textuais. Antes, porém, precisa-se compreender melhor esse objeto de pesquisa, o livro didático, que, muitas vezes, é o único material de leitura disponível para estudantes socialmente excluídos. Como bem comentam Rojo e Batista (2003, *apud* BUNZEN, 2005, p. 16), o livro didático:

[...] é um dos poucos gêneros de impressos com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes única – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades com base nos quais a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os.

Marcuschi (2003, p. 48) também diz que:

Salvo engano ou alguma mudança radical nos modelos de ensino existentes hoje, parece legítimo supor que mesmo numa época marcada pela comunicação eletrônica e pela entrada de novas tecnologias, o material didático continuará sendo uma peça importante no ensino. Pouco importa se na forma atual do livro ou se no formato de um *compact disc* ou então se um *site* na *Internet*. Assim, mais do que contestar a existência do livro didático, trata-se de ver como anda hoje em dia e como poderia ser se o quiséssemos ainda melhor.

Para se analisar de que modo o livro didático anda hoje em dia, conforme diz Soares (1996), muitos olhares são lançados: o olhar político, que tem como foco o processo de seleção e distribuição dos livros didáticos; o olhar econômico, que se concentra na produção, comercialização e distribuição desses livros; e o olhar pedagógico, com vista à avaliação e orientação no que diz respeito à escolha e ao uso. Dessa forma, este capítulo foi destinado a abordar alguns desses olhares que poderão ser contemplados ao se estudar desde a trajetória do livro didático até sua relação com o mercado editorial e a influência sofrida por ele em função dos PCN e o PNLD.

2.1 Livro didático no Brasil: um breve histórico

É inegável a importância histórica do livro didático no contexto escolar brasileiro. Sua história é muito antiga e atual ao mesmo tempo. Antiga, pois de acordo com Lajolo e Zilberman (1996), de certa forma, pode-se considerar a *Poética*, de Aristóteles, um ancestral do livro didático, tendo em vista que esse livro resulta de notas das aulas ministradas pelo filósofo no século IV a. C.. Atual, pois, mesmo coexistindo com recursos inovadores como softwares didáticos, CD-Rom, internet, dentre outros, o livro didático continua assumindo um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Destacando sua relevância, Lajolo e Zilberman (1996, p. 121) comentam:

O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros de histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade.

Realmente, o livro didático está presente em todas as etapas da escolarização de um indivíduo. Mas para alcançar este patamar, ele passou por uma longa história, a qual será abordada, em partes, nesta dissertação, a partir do século XIX. Alguns autores, a exemplo de Lajolo e Zilberman (1996) e Freitag *et al.* (1989), dentre outros, dedicaram partes de suas pesquisas à trajetória do livro didático no Brasil. Lajolo e Zilberman trazem informações sobre essa trajetória a partir do início do século XIX; já Freitag *et al.* trazem informações que abarcam o século XX.

Ao se fazer uma análise desses estudos a respeito do livro didático no Brasil, percebe-se que existem problemas atuais que têm raízes em problemas bem mais antigos. Por exemplo, segundo Lajolo e Zilberman (1996), em 1829, Januário da Cunha Barbosa, membro da Comissão de Instrução Pública, já defendia o livro didático como um manual único e centralizado que deveria servir para todas as escolas do país e ser submetido a uma instância central, um instituto ao qual caberiam as seguintes atribuições:

Ao Instituto pertencerá a escolha e a aprovação dos livros elementares, que deverão servir de texto às explicações dos professores em todas as escolas deste Império, e a regulação do número e extensão das matérias que nela se devem contar. O Instituto procederá, portanto, a fazer que se componham em

língua nacional, ou que para ela se traduzam, os compêndios elementares apropriados à natureza, e extensão de cada escola, para o que publicará programas suficientemente especificados, oferecendo ao melhor compêndio em cada matéria, um prêmio proporcionado à dificuldade da obra (MOACYR, 1936, *apud* LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 144).

Mas, segundo as autoras, esse projeto não foi adiante. Para sanar a falta de material didático, recorreu-se a sua importação, criando-se outro problema: “provocou uma retórica nacionalista, que proclamava a inadequação dos livros portugueses para a juventude brasileira” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 183). De acordo com uma avaliação de José Veríssimo, em 1891, os problemas relacionados aos livros didáticos ainda prevaleciam: “A nossa literatura escolar está muito atrasada, não só não temos bons compêndios, como carecemos de livros de leitura das crianças e dos rapazes”. Ele acrescentou: “são muitos os escritores estrangeiros que traduzidos, transladados ou, quando muito, servilmente imitados, fazem a educação da nossa mocidade” (VERÍSSIMO, José, 1906, *apud* LAJOLO; ZILBERMAN, 1996 p.155, 183). Conforme Soares (1996, p. 4):

É, por exemplo, significativo que, durante todo o século XIX, e, no caso de algumas disciplinas, ainda no início do século XX, os livros didáticos usados em nossas escolas viessem da Europa, sobretudo da França e Portugal, sendo frequente o uso de manuais em língua francesa para as matérias do curso secundário. [...] Um estudo de Karl Lorenz sobre os livros didáticos para o ensino de Ciências na escola secundária do Brasil do século XIX mostra que, entre os anos de 1838 e 1900 esses livros eram quase todos de autores franceses e utilizados não em tradução, mas na publicação original, isto é, em francês.

Assim, os problemas continuam e outros surgem, como a renúncia, logo após ter assumido, em 1892, do primeiro titular da pasta da Educação, sendo a Instrução Pública transferida para o Ministério do Interior e Justiça. As dificuldades vão se transmitindo de geração em geração e novas mudanças só vão ocorrer a partir de 1930. É quando surge em cena o Ministério de Educação – MEC –, nesse momento acoplado ao da Saúde, com o objetivo de organizar o sistema escolar brasileiro e responder às questões a ele relacionadas, sendo a problemática do livro didático uma dessas questões.

Desse modo, a história do livro didático, de acordo com Freitag *et al.* (1989, p.11), se mistura a uma sucessão de decretos:

Sua *história* não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente

desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas etc.). Essa *história* da seriação de leis e decretos somente passa a ter sentido quando interpretada à luz das mudanças estruturais como um todo, ocorridas na sociedade brasileira, desde o Estado Novo até a “Nova República” (grifos dos autores).

Dando-se sequência a essa história, em 1937, cria-se o Instituto Nacional do Livro – INL –, órgão subordinado ao MEC, que abarcou órgãos operacionais menores e a coordenação do livro didático que tinha por meta “planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático” (FREITAG *et al.*, 1989, p. 12).

Em 1938, publica-se o Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938, que apresenta dois aspectos relevantes. Primeiro, a definição do que deve ser entendido por livro didático:

Art. 2º, § 1º — Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º — Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático” (Oliveira, A. L., 1980 *apud* FREITAG *et al.*, 1989, p. 12-13).

Segundo, a criação da Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD – que se compunha de sete membros, designados pela Presidência. Essa comissão, de acordo com Freitag *et al.* (1989, p. 13), tinha como incumbência “examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país”.

Pensando-se em uma comissão com tamanha incumbência e sendo composta só por sete membros, surge um questionamento: de que forma uma comissão com tão poucos membros poderia dar conta dessas tarefas? Ao se analisar esse fato, pode-se chegar a, pelo menos, duas conclusões: ou a circulação de livros didáticos no contexto brasileiro ainda estava muito tímida ou existia um descaso em relação ao livro didático nessa época.

Assim, em 1945, surgem vozes questionando a legitimidade dessa comissão. Porém, essas vozes não abalaram em nada a comissão, que continuou atuando sem que os problemas relacionados ao livro didático fossem resolvidos. Dentre os problemas existentes na época envolvendo o livro didático, pode-se mencionar os impasses decorrentes da centralização do poder, risco de censura, acusações de especulação comercial e de manipulação política (Bomény, 1984, *apud* FREITAG *et al.*, 1989, p. 13).

Na década de sessenta, segundo Freitag *et al.* (1989), surgem vários acordos entre os Governos brasileiro e americano. Dentre eles, um convênio firmado em 06/01/67 entre o Ministério da Educação, o Sindicato Nacional de Editores de Livros e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (MEC/SNEL/USAID), que tinha por objetivo distribuir cerca de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros no período de três anos. Nessa época é criada também a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED.

A partir de 1964, com a tomada do poder pelos militares, a legislação educacional brasileira passa a direcionar o processo decisório em torno do livro didático nos três níveis administrativos. Freitag *et al.* (1989, p. 27-28) mencionam que surgem, então:

[...] os “guias curriculares”, onde são propostos os currículos que terão vigência em cada um dos estados da federação. Esses “guias curriculares” servem de orientação para os autores e para as editoras. À base desses “guias” são elaborados os diferentes conteúdos dos livros didáticos, que via de regra, procuram corresponder exatamente ao mínimo exigido. Em seguida, os livros produzidos e lançados no mercado por editoras privadas são submetidos à apreciação das comissões (federais e estaduais), nomeadas para esse fim.

Durante o Estado Novo somente podiam entrar nas escolas públicas e privadas que quisessem o reconhecimento oficial, livros aprovados e recomendados pela CNLD. [...] Durante os primeiros anos do governo militar a COLTED teve função similar.

Ainda na década de sessenta, mais especificamente no ano de 1968, é criada a Fundação Nacional de Material Escolar – FENAME – que, em 1976, por decreto presidencial, foi encarregada de assumir o Programa do Livro Didático que, até o momento, era de responsabilidade do INL. Essa fundação passou a ter as seguintes responsabilidades:

1. definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional;
2. formular programa editorial;
3. executar os programas do livro didático e
4. cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns (cf. MEC/FENAME. *Programa nacional do livro didático*. Brasília, 1976, gestão do ministro Ney Braga *apud* FREITAG *et al.* 1989, p. 15).

Na década de oitenta, outros programas foram criados com o intuito de “colaborar no desempenho da política governamental e cultural do país, dando assistência ao alunado

carente de recursos financeiros” (MEC/FENAME. PLIDEF – *Programa do livro didático*. Brasília, 1980: 1, gestão do ministro Eduardo Portela *apud* FREITAG *et al.* 1989, p. 16). Assim, surgem o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – PLIDEF –, o Programa do Livro Didático para o Ensino Médio – PLIDEM – e o Programa do Livro Didático para Supletivo – PLIDESU.

Em 1983, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante – FAE – que tem “a finalidade de apoiar a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus – SEPS/MEC –, desenvolvendo os programas de assistência ao estudante nos níveis da educação pré-escolar e de 1º e 2º graus para facilitar o processo didático-pedagógico” (MEC/FAE. *Relatório Anual*, 1984. Brasília, 1985:7 *apud* FREITAG *et al.* 1989, p. 16).

Em 1984, é criado o Comitê de Consultores para a Área Didático-Pedagógica, composto por cientistas e políticos das mais distintas áreas. Esse comitê deveria, dentre outras atribuições:

- IV – propor a realização de estudos e pesquisas na área do livro didático e material instrucional, bem como avaliar a qualidade das propostas apresentadas para financiamento, pela FAE, e os seus resultados; [...]
- VI – propor medidas que contribuam para o aprimoramento da qualidade dos livros didáticos e materiais escolares etc. (cf. carta ofício 662 de 09/11/84, dirigida aos membros nomeados do comitê *apud* FREITAG *et al.*, 1989, p. 17).

Em 1985, com a Nova República, esse comitê é desativado e nenhuma comissão específica envolvendo o livro didático foi criada, ficando a cargo da Diretoria do Livro Didático da FAE fornecer listas com a seleção de livros. Também, em 1985, entra em cena o atual PNLD que, com a edição do decreto nº 91.542, de 19/8/85, veio substituir o PLIDEF. Esse programa procurou corrigir alguns dos problemas apontados pelo comitê e estabeleceu algumas modificações em relação ao programa do livro didático anterior. Segundo Soares (2007, p. 10), as principais alterações foram:

- a) o término da compra do livro descartável, ou seja, o governo não compraria mais livros que contivessem exercícios para serem feitos no próprio livro, para possibilitar a sua reutilização por outros alunos em anos posteriores;
- b) a escolha do livro didático passou a ser feita diretamente pelo professor;
- c) a aquisição dos exemplares e sua distribuição gratuita às escolas públicas são feitas com recursos do governo federal;
- d) a universalização do atendimento do programa para os alunos de todas as séries do atual ensino fundamental (da 1ª à 8ª séries); e
- e) o fim da participação financeira dos estados.

É importante ressaltar, conforme Bunzen (2009, p. 69-70), que, no início, o PNLD volta-se mais para a aquisição e a distribuição de livros didáticos por meio da FAE, sendo que “a avaliação da qualidade dos livros e da adequação da proposta pedagógica para as escolas públicas não era central na política pública”. De acordo com Freitag *et al.* (1989, p. 21), até a década de oitenta, percebe-se que a história do livro didático “não é senão um aspecto particular da política educacional global, que por sua vez, insere-se nas mudanças estruturais político-econômicas da sociedade brasileira como um todo”. É o que também se pode atestar na seguinte declaração:

O livro didático constitui um dos principais insumos da instituição escolar. Os aspectos referentes à sua política, economia, gerência e pedagogia são indissociáveis das demais características da questão educacional brasileira. Embora existam no mercado editorial livros de inegável qualidade, o País ainda não conseguiu formular uma política consistente para o livro didático que enfatize o aspecto qualitativo (BRASIL, 1993, p. 25).

A história do livro didático esteve ligada à criação de comissões/comitês com o objetivo de avaliar a qualidade dos livros didáticos, autorizar o livro para o uso (ou não) na rede pública e indicar uma lista com o intuito de auxiliar o professor na escolha do livro. Porém esses objetivos nem sempre foram alcançados, como fica claro no comentário de Freitag *et al.* (1989, p. 41):

Os esforços realizados na elaboração de esquemas formais de avaliação fracassaram pela dificuldade de encontrar um denominador comum que permitisse dar conta de vários aspectos simultâneos, desde a apresentação física do livro (cores, capa, papel, tipo de letra, desenhos), até os aspectos de conteúdo: fundamentação psicopedagógica da matéria apresentada, atualidade dos dados em relação ao avanço do conhecimento em uma área específica, e os elementos ideológicos explícitos ou implícitos no material apresentado etc..

Pode-se atribuir a “dificuldade de encontrar um denominador comum que permitisse dar conta de vários aspectos simultâneos” à falta de pesquisas institucionalizadas sobre a história do livro didático no que diz respeito a uma política estatal coerente do livro no Brasil. Essas pesquisas poderiam ser realizadas pelos pesquisadores e assessores do MEC, INL ou pelo Instituto Nacional de Estudos em Pesquisas Educacionais – INEP. Porém, esse quadro só começa a mudar, segundo Freitag *et al.* (1989, p. 23-24), a partir da década de oitenta:

Enquanto nos países economicamente mais avançados a pesquisa científica e a crítica do livro didático já se encontram perfeitamente institucionalizados, redirecionando periodicamente o conteúdo e o uso do livro didático, no Brasil a pesquisa sobre os livros e sua crítica se limitaram, por longas décadas, a estudos isolados de cursos de pós-graduação, que via de regra permaneceram engavetados, sem merecer a atenção dos técnicos, assessores e burocratas que vinham fazendo a política do livro didático no Brasil. Só muito recentemente (a partir do início da década de 80), essa tendência vem sendo revertida, pela institucionalização e atuação decidida de equipes de pesquisa que a partir de São Paulo (Unicamp, Fundação Carlos Chagas, USP, PUC) e do Rio (UFRJ, UFFI, ABT, FGV) vêm pesquisando sobre o livro didático, procurando influenciar – via publicações e debates públicos – os destinos da educação brasileira, em geral, e do livro didático, em especial.

Essa demora no surgimento de pesquisas institucionalizadas ou mesmo em uma discussão mais ampla trouxe grandes prejuízos, como é possível observar na afirmação de Freitag *et al.* (1989, p. 49):

A falta de uma discussão mais ampla, envolvendo políticos, tecnocratas, assessores, professores, alunos, cientistas, editores e distribuidores, faz com que as decisões em torno do livro didático sejam tomadas por técnicos e assessores do governo pouco familiarizados com a problemática da educação e raras vezes qualificados para gerenciar a complicada questão da produção do livro didático de qualidade, sua seleção e avaliação adequadas, e sua distribuição efetiva e gratuita nas escolas, dentro de uma escala de prioridades cuidadosamente elaborada.

A partir da década de noventa, outras mudanças significativas ocorreram, como a extinção da FAE, em 1997, e a transferência da política de execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Esse fato favoreceu a produção e distribuição contínua e gratuita de livros didáticos para os estudantes de escolas públicas do ensino fundamental e, nos últimos anos, passou a atender também os alunos do ensino médio.

Em 1996, deu-se início ao processo de avaliação pedagógica do material adquirido pelos programas de material didático. E, a partir de então, segundo Brito (2011, p. 9), esse processo já sofreu várias modificações:

No início, eram constituídas comissões de especialistas por área, que classificavam as obras como *Recomendadas com Distinção* (3 estrelas); *Recomendadas* (2 estrelas); *Recomendadas com Ressalvas* (1 estrela); *Não Recomendadas*. Todas as obras avaliadas constavam do Guia, e não havia impedimento para que os professores optassem por livros recomendados com ressalva ou não recomendados – o que, de fato, ocorria com frequência. Em 2001, as obras não recomendadas deixaram de constar do Guia e, em 2004, abandonou-se o sistema de estrelas. A partir de 2007, abandonou-se o sistema de classificação como um todo, e o Guia passou a incluir apenas as resenhas das obras recomendadas.

Além disso, a avaliação passou a ser realizada por equipes técnicas das instituições de ensino superior públicas, e não mais por comissões de especialistas diretamente contratados pelo MEC. Assim, a avaliação de cada área passou a ser efetuada sob a responsabilidade de uma única universidade pública, contratada mediante convênio com a Secretaria de Educação Básica do MEC (grifos da autora).

A partir desse breve apanhado, fica claro que a história do livro didático sofreu muitas influências de comissões e programas governamentais e, como não poderia deixar de ser, essas influências ocasionaram mudanças que se refletem em todos os aspectos envolvendo o livro didático. No caso do livro didático de Língua Portuguesa, por exemplo, pode-se afirmar que transformações relevantes ocorreram, não só em função dessas influências, mas também em função de mudanças no campo linguístico.

2.2 Mudanças no livro didático de Língua Portuguesa

É só a partir de meados da década de cinquenta, que, em decorrência das mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, os livros didáticos começam a apresentar modificações relevantes. Uma dessas mudanças diz respeito à autoria, como lembra Soares (1996, p. 8):

Talvez seja justamente a criação das Faculdades de Filosofias nos anos 30 que explique por que, a partir dos anos 50 (já decorrido o tempo necessário para que os primeiros concluintes dessas faculdades se inserissem no magistério e adquirissem alguma prática docente), os livros didáticos para o ensino médio passam a ser produzidos por professores licenciados que então se fazem autores.

Outra mudança que influencia a composição do livro didático de língua portuguesa – doravante LDP –, segundo Bezerra (2010), são as transformações nas condições de ensino aprendizagem da língua portuguesa a partir da década de cinquenta. Até então, estudava-se a língua portuguesa nos próprios manuais de gramática, tendo em vista que a clientela que tinha acesso à escola dominava o português chamado padrão. Porém, a partir dessa década, a escola passa a receber alunos de outras camadas sociais que não tinham o mesmo domínio da norma padrão e, com esse aumento da clientela, surge a necessidade de mais professores que, por sua vez, também não detinham conhecimentos mais profundos da língua. Assim, como afirma Bezerra (2010, p. 45):

Se os professores mudaram e não responderam às exigências dessa prática de ensino gramatical, surgem os livros didáticos (com textos, lições de gramática e exercícios) para suprirem as lacunas de conhecimento desses professores. Agora, sobretudo a partir da década de 1970, não é mais dada a eles a responsabilidade de prepararem suas aulas e exercícios, como antigamente. Isto compete ao autor do livro didático.

Depois, nas décadas de sessenta e setenta, segundo Bunzen (2005, p. 40), começa-se a produção de LDP organizado por unidades didáticas, livros para séries específicas e o chamado Livro do Professor. Quanto às unidades didáticas, pode-se dizer que “apresentam uma formatação altamente codificada que permite aos alunos e professores reconhecer os objetos de ensino e os movimentos discursivos típicos de cada unidade didática, uma vez que ela apresenta uma determinada ordem metodológica”. Quanto ao Livro do Professor, pode-se dizer que ele veio para facilitar o papel do professor, com respostas, comentários e até mesmo sugestões de avaliação das atividades e propostas de leitura. Conforme Soares (2001a, *apud* BUNZEN, 2005, p. 41), o Livro do Professor passou a oferecer:

[...] não só textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos, um professor talvez não considerado propriamente um mau leitor, ou incapaz de definir por si mesmo uma metodologia de estudo de textos na sala de aula, mas reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas.

Também na década de setenta, segundo Bezerra (2003), destaca-se uma mudança muito significativa do ponto de vista linguístico. Essa mudança ocasionou reflexos que ainda se fazem presentes na atualidade. Nessa época, a língua, por influência da teoria da informação, passou a ser concebida como instrumento de comunicação e deveria ser trabalhada através do código verbal e do não verbal. Assim, com o passar dos anos, os LDP passam a introduzir gêneros textuais como a charge, a tirinha, o anúncio publicitário e a reportagem, dentre outros, buscando explorar seus aspectos linguísticos e textuais. Sobre esse fato, Bezerra (2003, p. 36) comenta:

Essa concepção de texto como unidade linguística que contém um significado a ser decodificado pelos leitores predomina nos LDP até aproximadamente metade dos anos 80. Isso não significa dizer que, nos últimos vinte anos, não se encontre mais essa concepção, ela ainda está presente, apenas concorre com outra de caráter pragmático: o texto como unidade linguístico-pragmática, organizada com base em critérios de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade e outros,

podendo ser oral ou escrita e possível de ser interpretada de formas variadas. Com essa nova concepção, vemos que a variedade de textos nos LDP é marcante.

Outro fator que muito contribuiu para uma relevante mudança nos LDP, lembrado por Bunzen (2005), foi o Decreto Federal Nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977 que estabeleceu a obrigatoriedade da prova de redação em língua portuguesa nos vestibulares a partir 1978. Desse modo, o processo de produção textual recebe grande ênfase nos LDP que, na década de oitenta, passam a direcionar o ensino de redação com foco na narração, na descrição e na dissertação.

As mudanças não param por aí. De acordo com Bunzen (2005), os autores dos livros didáticos, formados pelas Faculdades de Letras sofreram grande influência das teorias linguísticas, como a teoria proposta por Saussure, a teoria da comunicação e os postulados da sociolinguística, que, por sua vez, se refletia nos livros didáticos produzidos neste período. Corroborando essa afirmação, Bezerra (2010, p. 47-48) acrescenta:

Com a divulgação de outras teorias linguísticas, privilegiando o estudo do texto, na década de 1980, os livros didáticos diversificam e ampliam ainda mais a sua seleção textual, destacando-se a presença dos textos jornalísticos: notícias, reportagens, entrevistas, propagandas... Os alunos deveriam lê-los, analisá-los e produzi-los. A ênfase nessa variedade de texto é motivada, principalmente, pela ideia de que os alunos precisariam ler textos mais atuais, mais próximos de sua realidade (não só os jornalísticos, mas também os literários), tanto do ponto de vista da temática quanto da linguagem.

Dessa forma, a partir da última década do século XX, com os avanços das pesquisas no campo da linguística, envolvendo os aspectos linguísticos e os conceitos de texto e de gêneros textuais, e com a intervenção dos programas de avaliação propostos pelo MEC, os livros didáticos passaram por diversas mudanças, a exemplo da diversidade de textos presentes, atualmente, nos LDP. Diferente dos livros mais antigos que se limitavam a explorar um ou dois textos escritos com finalidade didática, os livros atuais trabalham determinada temática a partir de uma coletânea de textos de variados gêneros, que são apresentados o mais próximo possível do seu contexto de produção. Porém, conforme alerta Bezerra (2010, p. 46):

Alguns apresentam mudanças apenas no nível superficial, permanecendo com as mesmas práticas, as mesmas concepções teóricas, outros imprimem alterações teórico-práticas. Embora a gramática da palavra/frase continue tendo grande relevância, o texto está cada vez mais presente nesses livros (é verdade que, muitas vezes, como pretexto para o ensino de regras gramaticais), variando tanto em gênero como em autores.

Realmente, muitas outras mudanças urgem em relação ao LDLP. No entanto, como lembram Freitag *et al.* (1989, p. 127), “a problemática do livro didático se insere em um contexto mais amplo, que perpassa o sistema educacional e envolve estruturas globais da sociedade brasileira: o Estado, o mercado e a indústria cultural.” Assim, como o livro didático não pode ser estudado de forma isolada, é de suma importância conhecer o contexto que o envolve, desde os aspectos históricos até o fato de ser fonte de grande lucro para o mercado editorial.

2.3 Livro didático, PNLD e o mercado editorial

A análise de um livro didático é algo muito mais complexo do que se imagina. Ele não deve ser compreendido apenas como um manual ou um compêndio que possui um ou alguns autores e que pode ser avaliado como condizente ou não aos novos parâmetros curriculares. Quando se pretende analisar um livro didático, muitos outros aspectos relacionados ao seu contexto de produção precisam ser analisados, pois eles influenciam diretamente na sua organização e conteúdo. Conforme Freitag *et al.* (1989, p. 51-52):

Verdade é que o roteiro que orienta a formulação dos conteúdos de um livro didático específico, consubstanciado nos currículos mínimos (guias curriculares) é definido pelas várias instâncias estatais, que com isso fazem indiretamente sua encomenda aos livreiros. Estes, atendendo o pedido do Estado, esperam corresponder a sua expectativa, já que ele será o grande comprador de quase toda a produção editorial do livro didático. A fim de minimizar os riscos, as editoras se atêm o mais próximo possível aos guias curriculares, o que em parte explica, no que tange ao conteúdo, a pouca variabilidade da oferta, entre as editoras, e dentro da mesma editora. [...] Desta forma, o Estado interfere no processo de produção do livro didático na *entrada*, ou seja, na fase de planejamento da mercadoria livro, determinando o seu conteúdo, e na *saída*, isto é, no final do processo produtivo, transformando-se em comprador (grifos dos autores).

Embora essa citação seja de 1989, muitos dos aspectos aí mencionados continuam predominando, apenas com pequenas modificações. Por exemplo, quando se fala do “roteiro que orienta a formulação dos conteúdos de um livro didático específico”, pode-se dizer que esse roteiro ainda continua com outro nome: *Guia de livros didáticos*, que faz parte do PNLD. Como mencionado anteriormente, esses guias contêm as especificações que deverão ser atendidas por um livro que queira ser aprovado pelo programa. Assim, “os livreiros”, ou seja, as editoras, “esperam corresponder as suas expectativas”, às orientações do PNLD, que

representam as expectativas do Estado, atendo-se “o mais próximo possível” a essas orientações.

Por que essa preocupação? Será uma preocupação que busca uma melhor qualidade do livro didático? Infelizmente, não. Essa preocupação se dá em função da concorrência do mercado editorial, já que o Estado será “o grande comprador de quase toda a produção editorial do livro didático”. Dessa forma, dificilmente uma editora se arrisca a inovar e, como é possível observar, “no que tange ao conteúdo” e até à organização do livro didático, em especial o de Língua Portuguesa, ocorre “a pouca variabilidade da oferta, entre as editoras, e dentro da mesma editora”.

Em relação ao LDP, por exemplo, conforme Batista (2012)³ chama a atenção, é comum encontrarmos um modelo que pode ser considerado como uma continuação do modelo dos livros didáticos dos anos 70. Esses livros contêm os mesmos elementos e sequências que se repetem unidade por unidade: texto, leitura de texto, estudo de texto, produção de texto e gramática. Batista (2012, p. 15) alerta:

O PNLD estaria conduzindo a uma cristalização de um modelo de livro didático, baseado na apresentação de unidades de ensino sequenciais (com distintos tipos de princípios de organização, no caso dos manuais de Língua Portuguesa e Alfabetização), com um grande número de textos e atividades em torno deles. A articulação entre esses textos e atividades é feita por meio de um mesmo esquema que é repetido a cada unidade, bem como por outros recursos.

Essa “cristalização de um modelo de livro didático” não é um problema fácil de ser resolvido devido ao risco que uma editora corre de, ao produzir um livro com inovações, não ter o seu produto dentro da lista dos livros recomendados pelo *Guia de livros didáticos*. Esse é um risco do qual as editoras fogem, principalmente, porque pode representar grandes perdas monetárias. É como dizem Lajolo e Zilberman (1996), o livro didático é o “primo-rico das editoras”, sendo o sonho de consumo das atuais e mais modernas editoras dispor de um ou mais títulos adotados por uma instituição educacional. Freitag *et al.* (1989, p. 22) acrescentam:

Nem mesmo as editoras, que à luz de seu poderio econômico teriam condições de influenciar o conteúdo e a distribuição dos livros didáticos, têm usado a sua força para participar com propostas próprias das decisões políticas sobre o livro didático. [...] elas preferem seguir as instruções dadas

³Conforme conferência: Políticas públicas para livros didáticos: cerca de anos depois. 1º Seminário de pesquisa livros didáticos de língua portuguesa. 08 e 09/10/2012. Universidade de São Paulo – USP.

pelo Estado a respeito do currículo mínimo (núcleo comum e suas adaptações específicas para as diferentes unidades da federação), deixando que o Estado *encomende*, isto é, compre o maior número de livros de sua coleção. Para tal, elas seguem à risca os pareceres emitidos pelos Conselhos Federal e Estaduais, nos quais esses currículos são sancionados (grifo dos autores).

É importante chamar atenção para um aspecto: quando se fala em risco, não se menciona risco relacionado aos autores, mas, sim, risco relacionado às editoras. Isso se dá porque, como lembram Freitag *et al.* (1989, p. 60), “o livro didático no Brasil é uma mercadoria produzida pela indústria cultural, assumindo, assim, todas as características dos produtos dessa indústria.” Podem-se destacar as seguintes características apontadas por Freitag *et al.* (1989, p. 60-63):

Em primeiro lugar, trata-se de uma produção em grandes quantidades, destinada a grandes massas.

Como segunda característica de produto da indústria cultural é importante salientar a *padronização*. Os críticos do livro didático são unânimes na constatação de que as diferenças entre um livro e outro, uma editora e outra, um autor e outro, são mínimas. [...] Um manuscrito lançado que tenha chance no mercado, é imediatamente reproduzido, às vezes pela mesma editora, em várias edições ou coleções. Outras editoras o tomam como modelo, para produzir a sua versão, muito próxima da primeira. [...]

Sua terceira característica enquanto produto da indústria cultural é sua *perecibilidade*. A indústria cultural fabrica e distribui produtos culturais efêmeros, programados para uma obsolescência rápida e para uma substituição imediata por novos produtos (grifos dos autores).

É preciso entender a autoria de um livro didático como algo muito mais abrangente, que envolve todo um processo editorial. Assim a editora se torna responsável pelo sucesso ou fracasso de determinado livro, como é possível observar no comentário de Freitag *et al.* (1989, p. 137-138): “graças à competência empresarial dessas editoras, livros de qualidade reconhecidamente baixa conseguem tiragens de milhões de exemplares.”

O livro didático é uma mercadoria, fruto do trabalho de vários atores sociais, que para chegar ao produto final atuam em um processo de negociação e seleção de objetivos e objetos de ensino. De acordo com os estudos de Gérard e Roegiers (1998, *apud* BUNZEN, 2005, p. 80), pode-se afirmar que:

[...] a produção de um livro didático geralmente envolve quatro grandes pólos inter-relacionados com determinados atores que interagem num processo circular e dinâmico: i) **concepção** (autores, diretor da coleção,

ilustrador, conselheiros técnicos); ii) **edição** (editor, tipógrafo, paginador); iii) **avaliação** (professores convidados pelas editoras, pareceristas do MEC, acadêmicos) e iv) **utilização** (experimentadores, divulgadores, professores, alunos) (grifos do autor).

Dessa forma, os autores, ao escolherem os textos para compor o LDP, necessitam levar em consideração questões editoriais. Eles precisam ter domínio do que Bunzen (2005, p. 83) chama de “um saber editorial” que determina “o que pode ou não entrar na composição de um LDP”. Esse saber editorial envolve conhecer, dentre outras especificidades, que os textos de determinados autores necessitam de autorização para publicação; que, no caso de textos de autores já falecidos, uma quantia deverá ser paga para os familiares, sofrendo variação a depender de o texto ser utilizado por completo ou apenas em parte; que existe um índice de autores com textos proibidos; que o tamanho do texto a ser usado deve estar proporcional ao tamanho do livro, e assim por diante. Mudam-se, então, as competências atribuídas ao que se pode chamar de um bom autor no que diz respeito a um livro didático, como menciona Gatti Jr. (2004 *apud* BUNZEN, 2005, p. 90-91):

O autor de livros didáticos que no Brasil da primeira metade do séc. 20 restringia-se ao papel de escritor da obra, revisando-a ou atualizando-a com longos intervalos de tempo, passaria a ter um papel bastante mais amplo a partir da década 1970 e, em especial, na década de 1990, quando participaria intensamente de uma série de atividades vinculadas à divulgação de seus livros, percorrendo todo o país, tendo, por vezes, mais de uma coleção didática no mercado, fato que o obrigaria a permanecer quase que exclusivamente em função de suas coleções didáticas, ora divulgando e atualizando uma, ora divulgando e revisando outra.

Para que as mudanças em relação ao papel de um autor de livro didático sejam melhor compreendidas, algumas considerações feitas por Bentes (2011) sobre a sua experiência como autora de um livro didático podem ser úteis. Essas considerações são sobre o processo de elaboração de um livro didático para o programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA – cujo título é *Linguagem: práticas de leitura e de escrita*. Bentes menciona que, para a execução desse projeto, uma intensa negociação foi necessária, envolvendo aspectos como a estruturação do livro, o tipo de linguagem a ser empregada, os conteúdos a serem trabalhados e as competências que deveriam ser contempladas. Ela destaca, ainda, que apesar do resultado ter sido satisfatório, os conflitos também estiveram presentes.

Bentes chama a atenção para um fator que, de certa forma, interferiu negativamente na elaboração desse livro didático: o fator tempo. Para esse trabalho, ela teria oito meses, sendo seis para o livro do aluno e dois para o livro do professor. Assim, a autora faz a ressalva de

que, no volume de sua autoria, não foi possível trabalhar com a análise de outras linguagens além da linguagem verbal, pois, em função do tempo, ela teve que priorizar algumas competências a serem desenvolvidas. Sobre essa experiência, Bentes (2011, p. 85) tece o seguinte comentário:

Um dos principais conflitos na produção do livro foi a imagem estereotipada que eu possuía do que era um livro didático (doravante LD), principalmente o de língua portuguesa. Quando aceitei a proposta de elaborar um livro didático de linguagem para o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), acreditava que as principais tarefas seriam as de selecionar os textos, construir uma justificativa para essa seleção e elaborar atividades significativas de leitura e produção de textos. No entanto, logo no início da elaboração do material, os editores pedagógicos da coleção [...] explicaram às duas autoras dos dois volumes de linguagem que os livros fariam parte de uma coleção que tinha uma estruturação e um perfil diferenciado: esperava-se que todos os livros da coleção fossem livros-texto, ou seja, livros que os alunos pudessem ler em casa, no trabalho, com os amigos e em outros contextos que julgassem apropriados. Sendo assim, o livro não poderia apresentar a estrutura que eu havia imaginado quando aceitei a proposta de escrevê-lo: justificativa para a escolha dos textos, textos principais e atividades de leitura e produção de textos.

E sobre o papel dos editores, ela comenta:

O papel dos editores e dos profissionais que com eles contribuem requer muita sensibilidade porque implica uma interferência necessária nos textos dos autores dos LDs, interferência que pode provocar conflitos, inquietações e desconfortos, principalmente porque o trabalho de edição de um LD incide diretamente sobre a relação do autor com seu texto.

É importante observar que se, por um lado, as substituições e os cortes efetuados pelo trabalho de edição modificam de alguma forma o estilo do autor, por outro, também contribuem, pelo menos nesse caso, para que se alcance o objetivo de aproximar o texto dos leitores que se pretende atingir (BENTES, 2011, p. 89-90).

É um trabalho de mão dupla, em que os atores sociais precisam atuar de forma interativa em prol da melhor qualidade do produto, tendo em vista a existência de um mercado muito competitivo. Assim, Bentes (2011, p. 90) sintetiza o que significou para ela ser autora de um livro didático:

Ser autor de um livro didático, guardadas as devidas proporções e especificidades, é como fazer parte da cadeia de produção que envolve a elaboração de um produto midiático, como filmes e telenovelas, por exemplo, onde o escritor tem um papel fundamental; mas o produto final é realmente resultado de um trabalho coletivo. Nesse sentido, a noção de

autoria em um processo como esse deve ser necessariamente redimensionada, passando a agregar valores outros, tais como o reconhecimento da natureza coletiva do processo de elaboração e de finalização do LD.

Realmente, diante de todo o contexto que envolve a produção de um livro didático, a noção de autoria deve ser redimensionada. É de suma importância dar atenção a esse fato, pois muitas vezes, o autor do livro é o único a ser criticado por estudiosos, que em alguns casos, nem param para refletir sobre esse processo de produção.

Em um painel temático intitulado *Projeto didático: diálogo entre autores*, apresentado durante o 1º Seminário de pesquisa: Livros didáticos de língua portuguesa, na Universidade de São Paulo – USP –, em outubro de 2012, diversas considerações sobre a elaboração de material didático foram trazidas à tona. Esse painel contou com a participação de três autoras⁴ de livros didáticos que, dentre outras informações, relataram suas experiências nessa atividade.

Foi interessante observar que a autonomia no que se refere ao processo de autoria apresenta diferenças significativas a depender da equipe editorial. Foi mencionado que algumas editoras têm um projeto mais fechado, enquanto outras incluem o autor na elaboração do projeto, possibilitando a este uma maior liberdade, que será respeitada até o momento que contribua para uma melhor aceitação e comercialização desse material. Afinal, conforme discutido nesse painel temático, o que adianta uma autoria marcada e um material pouco vendido? Assim, fica visível que até os autores se preocupam com o mercado editorial.

Essa preocupação é compreensível, pois esses autores são contratados para fazer a diferença. Mesmo existindo a grande influência da equipe editorial, sabe-se que o nome do autor possui um grande peso, chegando a funcionar, muitas vezes, como uma estratégia de *marketing*.

Outras estratégias de *marketing* também são usadas com o objetivo de atrair a atenção dos professores, os quais são responsáveis pela escolha do livro nas escolas em que trabalham, e do Estado, que é responsável pelas políticas públicas que tanto fornecem os parâmetros que devem ser observados na elaboração e avaliação do livro didático, como os procedimentos para aquisição e compra desses livros. O investimento das editoras na elaboração do livro didático é enorme e justifica-se pelo possível faturamento que poderá ocorrer caso tenha seu livro indicado e escolhido para ser adotado na rede pública.

⁴Essas autoras foram: Márcia Mendonça (UNICAMP), Vima Lia de Rossi Martin (USP) e Eliane Lousada (USP).

Pode-se ter uma ideia do lucro gerado pelo livro didático a partir do seguinte comentário de Castro (2001, *apud* CASSIANO, 2007, p. 10-11):

Com relação ao livro didático, para se ter uma ideia, nunca se investiu tanto em livros didáticos neste país. Em 1995 eram distribuídos apenas para 1ª a 4ª séries. Estendemos para 5ª a 8ª séries. [...] Houve um investimento e foi universal, para todas as escolas públicas brasileiras. Esse investimento foi alto, é o maior programa de livro didático do mundo. Nem a China tem igual. Está no *Guinness*, no Anuário da Unesco, no Anuário da OCDE⁵.

Esse investimento tornou-se ainda maior a partir de 2004, com o atendimento progressivo ao PNLEM e, em 2009, com o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA. Para ficar mais evidente o alcance desse investimento, pode ser de ajuda observar os dados publicados pelo FNDE sobre a aquisição de livros didáticos em 2012:

- Ensino fundamental⁶:
Investimento: R\$ 443,5 milhões
Livros distribuídos: 70.690.142
- Ensino Médio (Regular):
Investimento: R\$ 720,7 milhões
Livros distribuídos: 79.565.006
- Ensino Médio (EJA):
Investimento: R\$162,8 milhões
Livros distribuídos: 12.137.262

Através desses dados, dá para se ter uma noção da importância dos programas do governo para o mercado editorial. No entendimento de Brito (2011, p. 12):

Os programas governamentais de aquisição de livros didáticos têm enorme importância para o mercado editorial brasileiro. Estimativas apontam que a indústria dos didáticos representa cerca de 54% da indústria nacional de livros. No que tange à concentração do segmento, tem-se, do lado da

⁵Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

⁶ O valor para o ensino fundamental foi maior em 2011 – R\$893 milhões. Isso acontece graças a uma estratégia orçamentária: para a manutenção da uniformidade da alocação de recursos do FNDE no programa – evitando grandes oscilações a cada ano – e em face do prazo de três anos de utilização dos livros, as compras integrais para alunos de 1ª a 5ª série do ensino fundamental, de 6ª a 9ª série do ensino fundamental e dos três anos do ensino médio ocorrem em exercícios alternados. Nos intervalos das compras integrais, são feitas reposições, por extravios ou perdas, e complementações, por acréscimo de matrículas. Os livros consumíveis são adquiridos e distribuídos anualmente pelo fundo.

demanda, um quase monopólio (no ensino fundamental, por exemplo, o Estado responde pela aquisição de aproximadamente 90% dos livros publicados); do lado da oferta, configura-se um oligopólio (poucas editoras vêm concentrando o maior volume de compras do FNDE ao longo do tempo).

Nessa citação, além da importância dos programas governamentais para o mercado editorial, outra informação também relacionada a esse mercado que requer atenção é o fato de existir “um oligopólio (poucas editoras vêm concentrando o maior volume de compras do FNDE ao longo do tempo)”. Sobre esse oligopólio, Cassiano (2007, p. 12) explicita:

Desde o início do PNLD há recorrência no rol da parceria do MEC com as mesmas editoras de didáticos – Ática, Scipione, Saraiva, FTD, Brasil, Nacional e IBEP, salvo raras exceções, e apenas com pequenas alterações em suas posições. Nos anos 1990, as Editoras Moderna e Atual passaram a engrossar essa lista de fornecedores governamentais.

Esse grupo de editoras era composto basicamente por empresas familiares nacionais (exceção feita à FTD). Porém, [...] a partir do final da década 1990 houve uma alteração significativa nesse quadro, com a formação e entrada de grandes grupos no segmento dos didáticos. Em 2007, apenas a Editora do Brasil é independente, sendo que as demais passaram a fazer parte de grandes grupos editoriais:

- ✓ Grupo Saraiva, formado pelas Editoras Saraiva, Atual e Formato;
- ✓ Ática e Scipione, atualmente pertencentes ao Grupo Abril;
- ✓ IBEP/Cia. Editora Nacional;
- ✓ FTD adquiriu a Editora Quintelo;
- ✓ Editora Moderna, que em 2001 foi adquirida pela espanhola Santillana de Edições, do Grupo Prisa. Também pertencem ao grupo as Editoras Objetiva e Salamandra.

A autora ainda acrescenta que:

Em síntese, nos primeiros anos do PNLD as compras governamentais se concentraram em poucas e grandes editoras, porém, nessa época, ainda sobrava uma pequena fatia desse mercado para as pequenas editoras. Nas duas décadas subsequentes, a concentração aumentou, reduzindo-se radicalmente o número de editoras participantes no PNLD, sendo que em 2006 podemos constatar a quase total ausência de pequenas editoras nesse processo (CASSIANO, 2007, p. 36).

Conhecer todo esse contexto em torno do livro didático faz-se necessário para melhor analisá-lo e compreendê-lo. Como lembra Cassiano (2007, p. 5) ao fazer alusão sobre algumas colocações de Bittencourt (1993):

[...] o livro didático [...] assim como é um objeto do mundo da edição, e por isso obedece às técnicas de fabricação e comercialização inerentes aos interesses do mercado, também é depositário dos conteúdos educacionais, sendo suporte privilegiado para se recuperar conhecimentos e técnicas considerados essenciais por uma sociedade, em época determinada. A autora enfatiza que o livro didático deve ser, ainda, “considerado como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”.

Dois aspectos merecem atenção nessa citação. O primeiro diz respeito ao livro didático ser “um objeto do mundo da edição”, fato que reforça o que tem sido exposto até o momento. O segundo refere-se ao fato de esse mesmo livro ser “depositário dos conteúdos educacionais” que, por sua vez, se torna “veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”. Esses aspectos estão intimamente relacionados, pois, para que a edição de um livro tenha sucesso, ela precisa se adequar não só às técnicas de fabricação e comercialização como também à avaliação em relação aos conteúdos e à maneira como eles são explorados.

Quanto a esse segundo aspecto, o Estado possui programas que interferem diretamente na seleção, organização, avaliação e legitimação desses conteúdos. Dois desses principais programas são os PCN e o PNLD que, conforme Bunzen (2009, p. 71), possuem as seguintes atribuições:

[...] os PCN têm a função de selecionar e organizar determinados objetivos para a construção de materiais didáticos e programas de ensino, enquanto que o PNLD exerceria uma dupla função: avaliação dessas propostas pedagógicas e legitimação pelos critérios de avaliação de formas de selecionar e organizar os objetos de ensino.

Dessa forma, atender a esses programas é um objetivo comum às editoras, principalmente no que diz respeito ao PNLD, que é responsável pela avaliação e futura compra do produto dessas empresas. Sendo assim, faz-se necessário compreender como este programa funciona.

Em primeiro lugar, precisa-se pensar na comercialização do livro didático como um evento cíclico. O PNLD torna-se o ponto de partida na medida em que estabelece os critérios que um livro didático precisa adotar para ser aprovado em sua avaliação. Embora pareça que a avaliação é o ponto final do processo, a verdade é que ela já interfere desde o início, pois nenhuma editora cometeria o lapso de não averiguar esses critérios antes da elaboração de um livro. O PNLD torna-se também o ponto de chegada no momento em que será o responsável pela compra e distribuição desses livros.

Em segundo lugar, esse programa, conforme divulgado pelo FNDE, é constituído por diversas etapas. Entre essas, as etapas que se relacionam diretamente com o produto das editoras são:

- **Editais** - Os editais que estabelecem as regras para a inscrição do livro didático são publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do FNDE na internet.
- **Inscrição das editoras** - Os editais determinam o prazo e os regulamentos para a habilitação e a inscrição das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.
- **Triagem/Avaliação** - Para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.
- **Guia do livro** - O FNDE disponibiliza o guia de livros didáticos em seu portal na internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar. O guia orientará a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas.
- **Escolha** - Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia de livros didáticos. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola (BRASIL, acesso: Programas: LD: funcionamento do FNDE).

A etapa da triagem/avaliação é a que mais interessa ao mercado editorial, pois se o livro de determinada editora não for aprovado, as próximas etapas não farão sentido. Para essa avaliação, o MEC formou comissões, compostas por especialistas de cada área de conhecimento, pertencentes a diferentes instituições, inclusive universidades, que emitem pareceres sobre as obras inscritas no programa.

Sendo assim, surge uma questão importante para a temática abordada nesta dissertação: no Ensino Médio, de que forma os gêneros textuais são apresentados nos documentos oficiais e no PNLD? Essa pergunta será respondida na próxima seção.

2.4 PNLD e os documentos oficiais para o Ensino Médio: um recorte sobre os gêneros textuais

Conforme visto anteriormente, o PNLD é o programa responsável, dentre outros encargos, pela avaliação do livro didático. Essa avaliação é uma etapa que deve interessar não só as editoras, mas também a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da

rede pública, pois são muitos os sujeitos que terão suas vidas afetadas pela qualidade desses livros. Assim, ter acesso a um bom livro didático é um direito assegurado pelo MEC no Plano Decenal de Educação para Todos:

Além dos aspectos físicos do livro, passarão a ser asseguradas a qualidade do seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação em face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, elementos ideológicos implícitos e explícitos) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores (BRASIL, 1993, p. 25).

Esse direito poderá ser garantido com a avaliação realizada pelo PNLD, que, por sua vez, recorrerá às orientações fornecidas pelos documentos oficiais. No caso do Ensino Médio, alguns desses documentos são os PCN (BRASIL, 2000) – e outros que a ele complementam, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), os PCN + (BRASIL, 2007) e o Programa: ensino médio inovador: documento orientador (BRASIL, 2009).

O Ensino Médio, dentre as demais etapas da Educação Básica, foi a que mais demorou em ter os seus princípios estabelecidos de forma clara, se é que hoje eles já podem ser considerados claros. Só, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Artigos 35 e 36, é que foram apresentadas as diretrizes e finalidades do Ensino Médio, consolidando-o como uma etapa da educação básica. A partir de então, surgiu a elaboração da proposta de reforma curricular dos PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2000), para a qual foram convidados professores universitários com grande experiência nas áreas de ensino e pesquisa, que participaram como consultores especialistas. Também participaram das discussões em torno do documento a equipe técnica de coordenação do projeto e representantes de todas as Secretarias Estaduais de Educação.

Em julho de 1997, os trabalhos de reforma foram concluídos e encaminhados para a obtenção do parecer. E, em junho de 1998, obteve-se o Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica – CEB – e do Conselho Nacional de Educação – CNE, seguindo-se a elaboração da Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CEB/CNE nº 03/98, à qual o Parecer se integra.

Daí em diante, surgem os demais documentos que podem ser considerados desdobramentos dos PCN (BRASIL, 2000). Esses documentos também vão complementando e ampliando os objetivos dos PCN, que, numa primeira abordagem, baseando-se na LDB propôs algumas mudanças tendo como principal objetivo estabelecer os princípios e

finalidades da Educação Nacional. Uma dessas mudanças diz respeito à reorganização curricular em áreas de conhecimento, visando a facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização:

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 2000, p. 4)

Os demais documentos surgem em cena com o objetivo de contribuir com os PCN, e assim vão fazendo à medida que ampliam seus objetivos iniciais, como é possível observar nos seguintes fragmentos:

Os atuais marcos legais para oferta do ensino médio, consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96), representam um divisor na construção da identidade da terceira etapa da educação básica brasileira.

Desse ponto de vista, em síntese, o ensino médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo (BRASIL, 2006, p. 7,18).

O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa portanto de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho (BRASIL, 2007, p. 5, 23).

O Programa Ensino Médio Inovador, quando de sua implantação pelos Estados e Distrito Federal, pretende estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio não profissionalizante no País, revertendo os dados negativos referentes a esta etapa da educação básica. Pretende-se a incorporação de componentes que garantam maior sustentabilidade das políticas públicas, reconhecendo a importância do estabelecimento de uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio.

Propõe-se, dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos

constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (BRASIL, 2009, p. 7).

Esses documentos também, seguindo o padrão dos PCN (BRASIL, 2000), trazem a discussão sobre cada uma das áreas de conhecimento, contendo, inclusive, as competências que os alunos deverão alcançar ao concluírem o Ensino Médio. Porém, nesta dissertação, não serão abordadas todas as áreas e competências. Como mencionado no título dessa seção, será feito um recorte, abrangendo, em especial, as informações relacionadas aos gêneros textuais, estabelecendo um diálogo entre esses documentos e o PNLD, pois como lembra Bunzen (2009, p. 72-73):

Tanto os PCN quanto os critérios do PNLD se orientam para um currículo prescrito de língua materna que enfoquem práticas de **usos** da língua(gem) e de **reflexão** sobre os usos. Ambas as políticas públicas apostam no **texto** como unidade de ensino e nos **gêneros** como objetos de ensino. Desta forma, elas reafirmam tendências anteriores ao documento oficial e já conhecidas no cenário acadêmico, tais como o texto como unidade de ensino e/ou a diversidade textual e linguística como destaque para o ensino da língua materna (grifos do autor).

Nos PCN, Parte II (BRASIL, 2000, p. 19), ao se fazer referência à área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, chama-se a atenção para as “linguagens que se inter-relacionam nas práticas sociais e na história, fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas”. Assim, é de suma importância, para o indivíduo que almeja ser bem sucedido no seu convívio social, o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos. Nos PCN, acrescenta-se:

No mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos e sobre os processos e procedimentos comunicativos, é, mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada (BRASIL, Parte II, 2000, p. 6).

Para alcançar o domínio da linguagem e a reflexão sobre como essa linguagem funciona como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos, é que nos PCN específicos da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 2000) passa-se a adotar não mais os textos, as frases ou as palavras como objeto de ensino e sim o gênero textual. Esse termo passou a ser difundido no meio educacional brasileiro, principalmente,

depois que foi mencionada, nos PCN, a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais contextualizados para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente.

Nos PCN (BRASIL, 2000, p. 18) destaca-se a relevância do aluno como produtor e interlocutor de textos, sendo que esses textos o constituem como ser social: “o texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos”. Esses textos se materializam em forma de gêneros que muito podem dizer sobre a natureza sociocultural da língua.

Porém, como esses gêneros são apresentados nesses documentos? É importante ressaltar que, mesmo nos PCN, não existe um conceito único para gênero textual. Conforme, Motta-Roth (2005) salienta, fazendo uma análise dos PCN+, é possível encontrar neles três orientações para o uso do termo *gênero*: (i) tipo de texto, (ii) estratégia retórica e (iii) evento comunicativo institucionalizado em um grupo social. Sendo assim, a observação de Bezerra (2003, p. 41-42) se faz pertinente:

Mesmo sabendo que os PCN são diretrizes, e não um manual, acreditamos que os termos técnicos mais recentes (e ainda controversos, como é o caso de *gênero e tipo*) deveriam ser objeto de uma definição ou explicação, que orientasse melhor os usuários desses PCN, inclusive para os professores saberem se devem buscar menos ou mais informações sobre o assunto e como desenvolver sua atividade com texto em sala de aula. E isto até porque esses Parâmetros já estão influenciando a elaboração de LDP; pelo menos é o que lemos nas capas de alguns deles (“de acordo com os PCN”).

Realmente, os PCN precisam ser mais claros quanto à abordagem dos gêneros textuais já que exercem uma grande influência no ensino de língua portuguesa e, conseqüentemente, no material didático produzido para esse ensino. E, tendo em vista que uma análise dos PCN envolve recorrer aos demais documentos que se desdobraram a partir deles, é possível perceber um avanço em relação ao estudo dos gêneros.

Por exemplo, nos PCN – Parte II (BRASIL, 2000), tem-se uma apresentação ainda tímida sobre a importância do estudo dos gêneros e dos modos que se articulam como forma de proporcionar uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem. Nesses PCN – Parte II (BRASIL, 2000, p. 8), destaca-se que a “análise da origem de gêneros e tempos, no campo artístico, permite abordar a criação das estéticas que refletem, no texto, o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local”. E acrescenta-se na página 21: “os gêneros discursivos cada vez

mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais”. Nessas citações, embora os gêneros não sejam apresentados de forma detalhada, pode-se considerar um grande passo a sua menção, pois ela despertou estudos mais aprofundados que tiveram reflexos nos documentos posteriores, como nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que trazem os seguintes comentários:

Nesse contexto, a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. Essa escolha também reflete um compromisso da disciplina, orientado pelo projeto educativo em andamento: o de possibilitar letramentos múltiplos.

[...]

Dessa forma, o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem. Para ilustrar, pode-se pensar na proposição de sequências didáticas que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou sequências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem (BRASIL, 2006, p. 28, 36).

Nessas citações, nota-se que os gêneros já são concebidos como uma tentativa de não fragmentar “as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos”, “à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem”, contribuindo para letramentos múltiplos. Outro aspecto relevante que indica um estudo mais detalhado sobre os gêneros é o fato de ilustrar, ou seja, dar sugestões de como agrupar esses gêneros, por meio de: temas, suportes, esferas de atividades, funções sociocomunicativas e assim por diante.

Outro documento que traz uma grande ênfase ao estudo dos gêneros, expondo considerações significativas são os PCN+ (BRASIL, 2007). Logo de início, é abordada a importância do contexto de produção dos gêneros e do seu caráter histórico para compreensão do funcionamento das linguagens numa perspectiva social e não apenas como manifestações isoladas de um indivíduo ou classe. Em seguida, tecem-se considerações significativas, como:

Quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico. Deve-se lembrar, portanto, que o trabalho com textos aqui proposto considera que:

- alguns temas podem ser mais bem desenvolvidos a partir de determinados gêneros;
- gêneros consagrados pela tradição costumam ter uma estrutura composicional mais definida;
- as escolhas que o autor opera na língua determinam o estilo do texto.

Essa abordagem explicita as vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente [...] (BRASIL, 2007, p. 77).

Percebe-se, nesse fragmento, o diálogo com os pressupostos bakhtinianos quando menciona os “pilares” dos gêneros: “seus aspectos temático, composicional e estilístico”. Também é significativo o fato de mencionar vantagens em incorporar os gêneros na prática pedagógica ao invés do tradicional esquema das estruturas textuais: narração, descrição e dissertação. Esse documento ainda se torna mais específico na medida em que incentiva o estudo das características de gêneros específicos, do suporte em que são veiculados e do enunciador na construção de valores e sentidos:

Como os textos ganham materialidade por meio dos gêneros, parece útil propor que os alunos do ensino médio dominem certos procedimentos relativos às **características de gêneros específicos**, conforme sugerem as Matrizes Curriculares de Referência do Saeb:

- reconhecer características típicas de uma narrativa ficcional (narrador, personagens, espaço, tempo, conflito, desfecho);
- reconhecer recursos prosódicos frequentes em um texto poético (rima, ritmo, assonância, aliteração, onomatopéia);
- reconhecer características típicas de um texto de análise ou opinião (tese, argumento, contra-argumento, conclusão) bem como analisar a estratégia argumentativa do autor;
- reconhecer características típicas de um texto informativo (tópico e hierarquia de informação, exemplificação, analogia).

Ao se adotar textos de circulação social, é necessário reconhecer a importância de se trabalhar com os alunos alguns procedimentos que permitam identificar as **características do suporte ou do enunciador na construção de valores e sentidos**:

- comparar o tratamento da informação em duas notícias sobre o mesmo fato;
- reconhecer em um texto marcas decorrentes de identificações políticas, ideológicas e de interesses econômicos dos agentes de produção;
- comparar as diferenças de uma mesma informação em diferentes veículos informativos (jornal, revista, televisão, rádio);

- relacionar os valores e sentidos veiculados por um texto informativo ou analítico opinativo com as condições de produção desse texto e as intenções do autor, levando em conta elementos como as fontes de divulgação, o lugar social de quem o produziu, os contextos da época (BRASIL, 2007, p. 78-79, grifos do autor).

Essa evolução na maneira de se conceber e abordar os gêneros textuais presentes nesses documentos refletiu-se, de forma inegável, na elaboração do PNLD, que, por sua vez, estabelece perspectivas teóricas e metodológicas bastantes definidas para o LDP. A partir de então, segundo Rangel (2003, p. 19), os critérios de análise apontados pelo PNLD contribuem para observar se o LDP inscrito no programa:

- Oferece ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto, de tal forma que a coletânea seja o mais possível representativa do mundo da escrita;
- Prevê atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir;
- Ensina a produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprios da textualização;
- Mobiliza corretamente a língua oral, quer para o desenvolvimento da capacidade de falar/ouvir, que para a exploração das muitas interfaces entre oralidade e escrita;
- Desenvolve os conhecimentos linguísticos de forma articulada com as demais atividades.

Sem dúvida, a avaliação do LDP do Ensino Médio pelo PNLD⁷, mesmo que tardia, representa um grande ganho no processo educacional. Pode-se considerar um ganho, principalmente, por atingir uma etapa da educação que tem como sua principal clientela o jovem, que, dentre outros traços, se caracterizam por “ser alvo de um discurso mercadológico e publicitário específico, configurando-se, assim, como um ‘segmento’ do mercado e como um destinatário particular da indústria cultural”; e “representar um segmento da população socialmente identificado a valores culturais opostos” (BRASIL, Guia de Livros Didáticos – PNLD, Língua Portuguesa, 2012, p. 8). Diante desse perfil do jovem, ator social do Ensino Médio:

É o caso, então, de levar-se em conta, no planejamento do ensino e nas práticas de sala de aula do EM, as formas de expressão mais típicas e

⁷ O antigo PNLEM foi incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), executado pelo FNDE e pela Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC).

difundidas das culturas juvenis e das culturas populares e regionais com as quais o jovem convive. Entre essas formas de expressão, são particularmente relevantes as práticas não escolares de letramento e os gêneros (como as letras de *rap* e de canções, os fanzines, os grafites, os manifestos etc.) próprios da juventude, assim como os gêneros que, por sua destinação comercial, dirigem-se privilegiadamente a essa faixa da população (quadrinhos comerciais, suplementos juvenis da imprensa diária, revistas direcionadas etc.) (BRASIL, Guia de Livros Didáticos – PNLD, Língua Portuguesa, 2012, p. 9).

Essas considerações devem ser levadas em conta não só pelo PNLD como também pelos professores de Língua Portuguesa que recorrerão ao Guia de Livros Didáticos e escolherão uma coleção que permanecerá com os alunos por três anos, podendo influenciar de forma positiva ou não na sua vida escolar e social.

Para a escolha dos livros pelo professor, o Guia fornece resenhas das obras selecionadas, contendo uma visão geral das principais características do livro, juntamente com uma síntese dos pontos mais fortes e das principais deficiências de cada obra; a descrição da obra, com informações sobre a forma como ela está organizada; a análise da obra, que constitui uma discussão mais detalhada das suas características em relação à leitura, à literatura, à produção de textos escritos, à oralidade e aos conhecimentos linguísticos; e, por fim, sugestões aos professores sobre como valorizar os aspectos mais vantajosos de cada obra e como superar as deficiências que ela apresenta.

Para se chegar a essas resenhas, são analisados critérios gerais a todas as áreas do conhecimento e critérios específicos para o componente de Língua Portuguesa. Dentre esses critérios específicos, podem-se destacar alguns que se relacionam diretamente com os gêneros textuais:

Para o componente Língua Portuguesa, será observado se a obra:

1. apresenta uma coletânea de textos, de diversos tipos e gêneros, que revelem funções e registros de linguagem diversificados e que sejam representativos da cultura escrita destinada a adolescentes do ensino médio; [...]
3. incentiva o contato dos alunos com textos multimodais, levando-os a articularem, em busca da apreensão de sentidos, sinais e recursos verbais e não verbais;
4. favorece experiências significativas de leitura: pela seleção adequada dos temas; [...] pela mobilização de conhecimentos prévios; pela exploração dos valores semântico-pragmáticos do vocabulário; pela inserção do texto em seus contextos histórico-sociais de produção; pela exploração dos recursos linguístico-textuais que promovem a construção da textualidade; [...]
6. proporciona uma experiência produtiva de aprendizagem da escrita: pelo cuidado com a escolha pertinente dos temas; [...] pela definição de

propósitos comunicativos claros e relevantes; pela indicação do gênero e do destinatário pretendidos;

[...]

8. procura ampliar a competência do aluno para os usos dos diferentes gêneros orais, sobretudo daqueles de registros mais formais em contextos públicos de comunicação[...] (BRASIL, Guia de Livros Didáticos – PNLD, Língua Portuguesa, 2012, p. 90).

Esses critérios acabam se traduzindo em diversos questionamentos. Alguns desses mantêm uma estreita relação com os gêneros textuais. Assim, busca-se saber se a coleção:

- Apresenta diversidade de esferas e gêneros discursivos? [...]
- Os textos mantêm fidelidade à diagramação e leiaute próprios do suporte original, quando pertinente para a compreensão? [...]
- Resgatam o contexto de produção (contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, autor e obra)? [...]
- Propõem apreciações estéticas, éticas, políticas, ideológicas?
- Discutem questões relativas à diversidade sociocultural brasileira?
- Respeitam as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de novos contextos midiáticos, praticados em diferentes esferas de letramento? [...]
- Trabalham com os diferentes letramentos (literário, midiático, de divulgação científica, jornalístico, multimodal etc.)?
- Definem o contexto de produção do texto (esfera, suporte, gênero, destinatário)? [...]
- Orientam a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (recursos de coesão e coerência, seleção lexical, recursos morfossintáticos)? [...]
- Propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir? [...]
- Exploram gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate etc.) na produção? [...]
- Exploram as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros?
- Orientam a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão)? (BRASIL, Guia de Livros Didáticos – PNLD, Língua Portuguesa, 2012, p. 91-96).

Nesse contexto, se os critérios forem atendidos e os questionamentos encontrarem respostas positivas, esse livro didático será considerado como recomendável. Sabe-se, porém, que nem todos os livros atendem a todos os requisitos. Para isso, existe uma margem de exigência mínima que poderá garantir que o livro seja aprovado pelo PNLD. Dessa forma, cabe aos professores e demais participantes da equipe pedagógica da escola realizar reuniões para analisarem cada resenha com muita atenção e escolherem a coleção que melhor se adapta ao projeto pedagógico de sua escola.

É de suma importância não se esquecer de que o livro representa um objeto de cultura e que, em especial, no trabalho com as linguagens, deve favorecer a convivência do aluno com diferentes gêneros textuais, buscando explorá-los com um enfoque que ultrapasse os aspectos formais, chegando a contribuir para a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de atuar como cidadão competente.

3 GÊNEROS TEXTUAIS EM DUAS COLEÇÕES DO ENSINO MÉDIO

Sempre fazemos sucesso na formação de professores quando discutimos as características formais e de estilo de um texto ou gênero, a partir de nossos instrumentos. Por outro lado, nossos alunos não precisam ser gramáticos de texto e nem mesmo conhecer uma metalinguagem sofisticada. Ao contrário, no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos etc.) e de poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos.

(ROJO, 2005, p. 207)

Como visto no capítulo introdutório desta dissertação, segundo os preceitos da Linguística Aplicada, é necessário produzir pesquisas que tragam contribuições sociais. A pesquisa apresentada nesta dissertação, partindo desse preceito, ateu-se ao estudo de dois objetos que podem trazer contribuições sociais importantes: os gêneros textuais e o livro didático.

Nos capítulos anteriores, dedicou-se ao estudo dos pressupostos teóricos que serviram como base para a análise desenvolvida neste capítulo, cujo objetivo é analisar o enfoque que os gêneros textuais recebem em duas coleções de livros didáticos do Ensino Médio. Para atingir esse objetivo, procurou-se ter uma visão geral das coleções analisadas, partindo-se da análise do conceito de gênero textual apresentado não só no manual do professor, como também na coleção como um todo, e, em seguida, a análise do enfoque que recebem os gêneros textuais presentes nessas coleções.

3.1 Procedimentos metodológicos

Escolher sobre o que pesquisar não é um procedimento tão simples quanto parece. São muitas as inquietações quando se trabalha no campo educacional. Assim, busca-se selecionar àquela que mais se relaciona com a área de estudo à qual se dedica. E como fazer essa pesquisa? Por onde começar? Quais os procedimentos a serem adotados? Todas essas são perguntas com as quais se precisa lidar.

Um passo fundamental é decidir que embasamento teórico direcionará a pesquisa. No caso da pesquisa em questão, recorreu-se a autores que possuem experiência e dedicação consideráveis à investigação dos objetos em estudo: o gênero textual e o livro didático. Alguns desses autores são Bakhtin (2003, 2004), Marcuschi (2005, 2008), Rojo (2005, 2008), Rodrigues (2005), Fiorin (2006) Bazerman (2009), Motta-Roth (2005, 2011), Koch e Elias (2009, 2010), Lajolo e Zilberman (1996), Freitag *et al.* (1989), Bunzen (2005, 2009), Bezerra (2003, 2010), Bentes (2011), dentre outros.

Outro passo não menos importante é a escolha do *corpus* da pesquisa. Primeiramente, pensou-se em analisar apenas uma coleção, delimitando-se essa análise aos capítulos que trabalhassem especificamente com os gêneros textuais. Porém, ao se passar pela etapa de qualificação do projeto, um membro da banca fez uma sugestão pertinente quanto ao *corpus* da pesquisa. Sugeriu-se que outra coleção poderia ser incluída com o objetivo de ter mais de um parâmetro para análise. E, como a análise de seis livros poderia ficar complexa, foi sugerido escolher um volume de cada coleção, tendo em vista que o trabalho com os conteúdos nos diversos volumes acaba seguindo um padrão.

E, assim, começou-se a análise. No entanto, no decorrer do trabalho, percebeu-se que, se apenas um volume fosse usado, algumas informações relevantes poderiam ficar de fora, como, por exemplo, a verificação de quais gêneros são pertinentes para o público-alvo, o aluno do Ensino Médio, mas não aparecem na obra. Dessa forma, chegou-se a decisão de que as duas coleções seriam analisadas na íntegra, formando o *corpus* da pesquisa.

As coleções são *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2005), publicada pela editora Atual/Saraiva, e a coleção *Português: Ensino Médio*, de José de Nicola (2008), publicada pela editora Scipione. A opção por essas coleções se deu por, pelo menos, três razões. A primeira razão é o fato de as coleções serem adotadas por muitos colégios do Ensino Médio da rede pública em Guanambi e regiões vizinhas. No Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, no qual lecionei por quase dez anos, uma edição anterior da coleção de Cereja e Magalhães foi utilizada por cerca de três anos, sendo substituída pela coleção de Nicola (2008). Agora, a coleção *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2010) está sendo novamente utilizada desde o ano de 2012. A segunda razão é que os livros dessas coleções possuem, em sua composição, uma seção destinada ao trabalho com foco nos gêneros textuais. E, a última razão é a existência, no final de cada volume do livro do professor, de um manual com um aporte teórico sobre gêneros textuais.

Quanto aos procedimentos metodológicos em relação à análise dessas coleções, pode-se dizer que é uma pesquisa que tem um foco qualitativo e interpretativista, com caráter

exploratório, fazendo uso, no entanto, de aspectos quantitativos no que se refere à análise da diversidade textual presente nas coleções.

Inicialmente, buscou-se apresentar uma visão geral do *corpus* e dedicou-se a verificar que conceito de gênero foi abordado não só no manual do professor de cada coleção, mas na coleção como um todo, contemplando as seguintes questões de pesquisa:

- O manual do professor informa sobre o conceito de gênero textual? Em caso afirmativo, que conceito os autores adotam?
- As atividades sobre gêneros textuais propostas nas coleções analisadas estão em consonância com o conceito adotado pelos autores?

Em seguida, com o objetivo de melhor compreender a organização do trabalho com os gêneros textuais presentes nessas coleções, foram organizados seis quadros referentes aos volumes pertencentes a cada coleção. Esses quadros, em função de sua extensão, encontram-se no Apêndice desta dissertação. São quadros que foram criados visando fornecer detalhes relacionados a duas outras questões de pesquisas que também norteiam esse trabalho:

- Como são trabalhados os aspectos formais e funcionais, característicos dos gêneros, nas atividades propostas nas coleções?
- As atividades sobre gêneros textuais propostas abordam uma temática condizente com o público-alvo?

A partir dos dados presentes nos quadros, tornou-se possível observar quais os gêneros cujos aspectos formais e funcionais são abordados e quais as temáticas presentes nas coleções são relevantes em relação ao público-alvo, tornando mais detalhada a análise do enfoque que os gêneros textuais recebem em cada volume pertencente a cada uma das coleções, que é objetivo maior desta pesquisa.

3.2 Descrição do *corpus* da pesquisa

As coleções selecionadas para fazer parte do *corpus* desta pesquisa foram aprovadas pelo PNLDEM 2009, sendo que a coleção *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2005), possui o código 15020 e a coleção *Português: Ensino*

Médio, de José de Nicola (2008), possui o código 15111. Cada coleção possui três volumes distribuídos sequencialmente a cada ano do Ensino Médio.

3.2.1 *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães

Essa coleção se destaca pela permanência no mercado editorial, sendo indicada pelo PNLD, chegando a sua quinta edição. Conforme comentado no capítulo anterior, no que se refere ao livro didático, não se pode desconsiderar a questão editorial e a grande influência que tanto os PCN como o PNLD exercem no mercado editorial. Assim, essa coleção tem permanecido nesse mercado, buscando se adequar a ele, conforme pode-se observar no seguinte comentário presente no manual do professor:

Se as mudanças das edições anteriores procuraram atender às propostas feitas pela *Lei de diretrizes e bases*, pelas *Diretrizes curriculares* e pelos *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino médio* (PCNEM), esta edição procura levar em conta, além dos princípios e das sugestões desses documentos, as propostas dos *Parâmetros curriculares nacionais + ensino médio* (PCN+) e as últimas discussões sobre o ensino de língua, de produção de textos e de literatura travadas na esfera acadêmica (CEREJA; MAGALHÃES [Manual do professor], 2005, p. 3).

Quanto à questão editorial, um aspecto que também chama a atenção em relação a essa coleção são os agradecimentos logo no início da obra. É importante observar esse fato, pois pode ajudar a reforçar o que foi mencionado no capítulo anterior sobre a autoria do livro didático e contribuir para a compreensão de que, ao se analisar o enfoque atribuído aos gêneros textuais nessa coleção, a intenção não é responsabilizar os autores Cereja e Magalhães por eventuais problemas que a coleção possa vir a conter:

Agradecimentos

A Noé Ribeiro, editor incomum, *que sabe compartilhar* e não teme o novo.
 Ao competente grupo editorial: a Adriana Santos, pelo grande apoio; a Cristina Akisino, Adriana Abrão e Emerson C. dos Santos, pelo entusiasmo e pela cuidadosa pesquisa iconográfica; a Célia Tavares, *pelas preciosas sugestões na preparação do texto*; aos demais membros da equipe editorial, pelo dedicado acompanhamento do processo de edição da obra.
 À professora Ciley Cleto, que nos apóia didaticamente, difundindo nossas propostas de ensino junto a professores e escolas.
 Às professoras Janice Figueiredo Pereira, Maria Aparecida Boschi Ribeiro e Ciley Cleto, que *colaboram com leituras e sugestões de textos e exercícios*.

Os Autores (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 4, grifos meus).

Quando os autores mencionam o fato de que o editor sabe compartilhar, é possível inferir que nem sempre isso acontece no processo e elaboração de um livro didático. Também ao agradecer às professoras pelas sugestões de textos e exercícios, percebe-se o caráter coletivo do processo de construção da autoria. Os autores, para chegarem ao produto final, acabam colhendo muitas informações de suas próprias experiências e de seus colegas de trabalho, o que, com certeza, resulta num produto com melhor qualidade. Essas experiências também são pontuadas por Bunzen (2005, p. 87-88) ao sintetizar informações colhidas a partir de entrevistas com esses autores:

William Cereja, formado em Português e Linguística pela USP (1978), foi professor durante muito tempo na rede particular de ensino em São Paulo, principalmente para o Ensino Médio. Começou a lecionar também em 1978, quando ainda fazia o curso de Letras na USP, e trabalhou “só como professor de gramática... às vezes só como professor de produção de texto... às vezes só como de literatura”, mas nunca deixou de ensinar literatura em mais de vinte anos de magistério, como bem destacou o autor. Além de uma longa experiência docente, realizou o curso de mestrado em Teoria Literária na USP e, recentemente, defendeu a tese “Uma proposta dialógica de ensino de literatura no Ensino Médio” no programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP. O autor William Cereja iniciou seu contato com o mundo editorial ao prestar assessoria para editora Moderna, fazendo leituras críticas, nos anos 80, das obras didáticas de Douglas Tufano – um famoso autor de LDP. Foi graças a esse contato com um editor da editora Moderna que ele foi convidado para participar de um concurso promovido pela Editora Atual numa fase de expansão de seu campo editorial de livros didáticos para outras áreas do ensino. [...]

A outra autora que assina a coleção “Português: Linguagens” é Thereza Cochar Magalhães que foi apresentada ao William Cereja por um editor da Editora Atual, justamente para realização do concurso mencionado pelo autor no depoimento acima. A formação dessa co-autoria se deu, então, exatamente no momento do concurso para elaboração de um LDP “piloto” para o Ensino Médio, [...]. Formada em Português e Francês pela FFCL de Araraquara (SP) e mestra em Estudos Literários pela Unesp – Araraquara, a autora Thereza Cochar Magalhães foi professora, desde a década de sessenta, da rede pública de ensino do estado de São Paulo. Durante algum tempo, lecionou em Araraquara; indo para São Paulo no final dos anos 70. Lá se tornou professora efetiva do colégio “Vicente Peixoto”, o qual contribuiu de forma indireta para sua formação como autora de livros didáticos, visto que alguns professores da escola já eram autores de livros didáticos, inclusive de Língua Portuguesa.

Assim, depois dessas considerações, chega-se a descrição da obra propriamente dita, uma coleção que se compõe de três volumes, divididos em quatro unidades e três seções, sendo elas: *Literatura*, *Produção de texto* e *Língua: uso e reflexão*, conforme os seguintes quadros:

Quadro 1

Coleção de Cereja e Magalhães			
Volume	Unidade	Número de capítulos	Número de páginas
1	1	07	73
	2	08	76
	3	11	80
	4	10	81
2	1	13	111
	2	11	100
	3	12	104
	4	12	75
3	1	11	121
	2	09	78
	3	08	68
	4	10	91

Quadro 2

Coleção de Cereja e Magalhães			
Volume	Seção	Número de capítulos	Número de páginas
1	Literatura	15	104
	Língua: uso e reflexão	9	90
	Produção de texto	12	79
2	Literatura	23	147
	Língua: uso e reflexão	14	132
	Produção de texto	10	73
3	Literatura	22	191
	Língua: uso e reflexão	9	80
	Produção de texto	7	43

No Quadro 1, é possível obter uma visão geral da estrutura da obra. O primeiro volume possui 36 capítulos, o segundo 48 capítulos e o terceiro 38 capítulos. Esses capítulos são divididos em 4 unidades que poderão corresponder aos bimestres escolares, conforme

sugestão presente na obra: “Nas escolas em que se trabalha com períodos bimestrais, sugerimos que cada unidade seja desenvolvida em um bimestre” (CEREJA; MAGALHÃES [Manual do professor], 2005, p. 21).

Além desses capítulos, a obra contém também outras subseções. Na introdução de cada unidade, encontra-se a subseção *Fique ligado! Pesquise!*, com sugestões de vídeos, sites, livros e músicas. Ao término de cada unidade, tem-se as subseções *Em dia com o vestibular* e *Intervalo*. A primeira contém questões dos últimos vestibulares, com trechos de poemas, anúncios, romances, dentre outros gêneros, focando o conteúdo da Unidade. A segunda está voltada para a realização de projetos relacionados com a literatura.

No quadro 2, apresenta-se a divisão da coleção em seções, o que possibilita perceber a atenção dada à seção *Produção textual*, a qual se propõe, dentre outros objetivos, a uma análise mais detalhada a respeito dos os gêneros textuais. Através dos dados presentes nesse quadro, é possível perceber uma grande diferença no que se refere à quantidade de páginas dedicadas à seção *Literatura* e à seção *Produção textual*, é uma diferença que envolve mais que o dobro de páginas, favorecendo a seção *Literatura*. Sabe-se que nem sempre a quantidade é um indicador do grau de importância atribuído a um assunto; porém, esse caso confirma o que o próprio manual menciona quanto à literatura ser o critério de organização do trabalho da obra, podendo-se dizer, o fio condutor de todo o trabalho. Talvez isso se dê em função da formação dos autores, pois, conforme mencionado anteriormente, os dois se especializaram na área de literatura.

Esse aspecto também pode ser observado na distribuição dos diferentes gêneros textuais presentes na obra, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3

	Gêneros presentes na coleção	Quantidade
01	Anedota	1
02	Anúncio	59
03	Artigo	4
04	Artigo de opinião	7
05	Biografia	20
06	Canção	12
07	Cantiga	4
08	Capa de catálogo	1
09	Capa de CD	1
10	Capa de DVD	1
11	Capa de livro	33
12	Capa de revista	5

13	Carta	2
14	Carta dos leitores	7
15	Carta de reclamação	1
16	Cartaz	11
17	Cartum	18
18	Charge	1
19	Comentário	6
20	Conto	17
21	Crítica / Resenha crítica	9
22	Crônica	8
23	Debate (Transcrição)	2
24	Depoimento	16
25	Editorial	1
26	Enquete	3
27	Entrevista	2
28	Fábula	5
29	Faixa	1
30	Folheto	2
31	História em quadrinho	3
32	Legenda	516
33	Lembrete de fachada	1
34	Manchete	1
35	Manifesto	1
36	Notícia	7
37	Peça	6
38	Piada	2
39	Pichação	1
40	Placa	4
41	Poema	236
42	Propaganda	3
43	Provérbio	12
44	Quadro resumo sobre pesquisa	1
45	Receita	1
46	Redação de vestibular	1
47	Redação escolar	2
48	Relato pessoal	1
49	Relatório	1
50	Reportagem	27
51	Resposta dos leitores	1
52	Romance	51
53	Sermão	1
54	Teste de personalidade	1
55	Tirinha	163
56	Verbete	2

Nesse quadro, é digno de nota a variedade de gêneros contida na obra, 56 gêneros diferentes. Isso se dá tanto em função das mudanças ocorridas nos livros didáticos depois dos PCN, como pela concepção geral da obra, apresentada no manual do professor:

A concepção geral deste trabalho, parte do princípio de que o ensino de português, no ensino médio, deve estar voltado para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade do momento em que vivemos. [...] nesta coleção, o aluno é levado a ler nas mais diferentes situações de trabalho, seja na abordagem de textos literários, seja na construção de conhecimentos linguísticos, seja na produção de textos.

Além disso, a disciplina também participa ativamente do desenvolvimento de outras habilidades, principalmente daquelas relacionadas com a produção de textos, orais e escritos (CEREJA; MAGALHÃES [Manual do professor], 2005, p. 4).

Realmente, espera-se que, quanto maior for o contato de um cidadão com os diversos gêneros textuais, maiores serão as possibilidades de interação com a realidade em que vive. Esse contato é proporcionado na obra; porém, precisa-se analisar se a diversidade textual presente na obra possibilita um conhecimento realmente pertinente sobre esses gêneros textuais e se os gêneros presentes são os mais adequados ao público-alvo, contribuindo para que o cidadão dele faça uso nas situações concretas do seu dia a dia.

No caso da coleção em estudo, vale ressaltar que, inicialmente, percebe-se que os gêneros que mais aparecem na coleção são os gêneros da esfera literária, como é o caso do gênero *poema*, que aparece 236 vezes⁸. E, esse registro só não foi maior porque, ao se analisar os poemas, só foram levados em consideração os que estavam completos, sendo que, se os trechos fossem considerados, esse número poderia, praticamente, dobrar.

E, quanto à coleção *Português: Ensino Médio*, de Nicola? A próxima seção se aterá a sua descrição.

3.2.2 *Português: Ensino Médio*, de Nicola

Diferentemente da coleção anterior, a coleção de Nicola encontra-se em sua primeira edição. Isso não significa que seja a primeira experiência desse autor, pois sua jornada nesse campo é longa, conforme se pode observar no seguinte comentário de Bunzen (2005, p. 92-93) em relação à outra obra em que Nicola é coautor:

⁸ Quanto ao gênero *legenda*, ele aparece por toda obra e, principalmente, na seção de Literatura.

Os autores Ernani Terra e José de Nicola [...] são bastante conhecidos entre os professores de Ensino Médio e Fundamental, pois desde o início da década de 80, eles publicam isoladamente ou em co-autoria gramáticas pedagógicas e LDPs de Ensino Fundamental II e Médio. Ambos, com uma longa experiência em Ensino Médio e em cursinhos pré vestibulares, começaram sua carreira escrevendo as apostilas de cursinhos ou preparando materiais para seus alunos. [...] é importante pontuar que foi na tentativa de criar algo diferente das apostilas elaboradas para os cursinhos que os dois autores começaram a produzir livros didáticos.

Mas o que dizer desta coleção de Nicola que está em sua primeira edição? Essa coleção destaca-se, inicialmente, pela proposta baseada na formação do leitor e do produtor de textos:

Acreditamos que, no caso específico das aulas de Português, todo professor se daria por feliz e realizado se seus alunos, ao concluírem o curso, fossem leitores/ouvintes atentos e competentes produtores de texto (tanto na modalidade oral como na escrita).

Por leitor/ouvinte atento entendemos aquele aluno capaz de estabelecer diálogos entre textos, perceber as diferentes relações sintáticas e semânticas (de causa e efeito, de oposição, de concessão, de condição etc.) e a natureza do texto (irônico, metafórico, satírico, filosófico etc.).

Por competente produtor de texto entendemos aquele aluno capaz de elaborar um texto adequado às mais diversas situações da vida cotidiana: uma carta, um relatório, uma exposição – oral ou escrita – de ideias etc. (NICOLA [Manual do professor], 2008, p. 3).

Essas concepções sobre o que traria satisfação aos professores em relação aos seus alunos, bem como o que se entende por um leitor/ouvinte atento e um produtor de texto competente justificam a organização e divisão da obra. A coleção reúne três volumes, sendo que cada um deles é composto por três partes, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4

Coleção de Nicola			
Volume	Parte	Numero de capítulos	Número de páginas
1	Formando o leitor e o produtor de texto: as estruturas gramaticais dos textos	8	113
	Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano	9	118
	Formando o leitor e o produtor de texto: os textos artísticos	10	147
2	Formando o leitor e o produtor de texto: as estruturas gramaticais dos textos	8	157

	Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano	7	90
	Formando o leitor e o produtor de texto: os textos artísticos	7	131
3	Formando o leitor e o produtor de texto: as estruturas gramaticais dos textos	5	107
	Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano	6	94
	Formando o leitor e o produtor de texto: os textos artísticos	10	209

No manual do professor é salientado que, ainda que as três partes foquem um objetivo geral, o qual é a formação do leitor e produtor de textos, em cada uma delas é possível observar “o trabalho com textos de uma maneira particular e com um objetivo específico” (NICOLA [Manual do professor], 2008, p. 5). Esses objetivos específicos são assim apresentados:

A primeira parte [...] o objetivo é evidenciar o papel das estruturas gramaticais na produção e atribuição de sentidos por meio de textos.
 A segunda parte [...] o objetivo é explicitar o ato de ler e o ato de produzir textos, relevando os elementos e estratégias que possibilitam o trabalho efetivo com a leitura e a produção de textos na interação social.
 Já na terceira parte [...] o objetivo é propiciar o contato com a arte, especialmente com a arte da palavra, de forma crítica, reflexiva e prazerosa, apreciando o trabalho estético e entendendo sua contribuição nas práticas sociais (NICOLA [Manual do professor], 2008, p. 5).

Para alcançar esses objetivos, dentro de cada uma dessas três partes, encontram-se duas seções, as quais apresentam propostas de produção de textos orais e escritos, sendo elas *Trocando ideias* e *Mãos à obra*. A primeira tem por objetivo “propiciar momentos de expressão oral por parte dos alunos, quer apresentando sua opinião, justificando uma posição ou relatando suas conclusões” (NICOLA [Manual do professor], 2008, p. 6). Já a segunda apresenta propostas de produção de textos, geralmente, extraídas de vestibulares, reproduzidas na íntegra ou adaptadas, visando contemplar o objetivo da coleção em si.

No Quadro 4, outro aspecto que merece atenção é que, mesmo não sendo a literatura o fio condutor do trabalho, ela ocupa a maior parte da obra. Essa característica pode se justificar pelo perfil do autor, que é um fator importante ao se analisar uma obra, pois através dele algumas características da obra podem ser melhor compreendidas. No caso de Nicola, ele se autodenomina, “fundamentalmente um professor de Literatura”:

O autor José de Nicola, “fundamentalmente um professor de Literatura”, como ele mesmo afirma, iniciou o curso de Letras (Vernáculas) na USP nos anos 70, mas não concluiu o curso. Segundo o autor, ele não conseguiu conciliar o curso de graduação com as aulas nos cursinhos que ministrava. Desde 1968, já lecionava em vários colégios paulistas nos seguimentos de Ensino Fundamental II e Médio, além dos cursinhos pré-vestibulares (BUNZEN, 2005, p. 94).

Como na coleção analisada anteriormente, esse fato também é evidenciado na distribuição dos gêneros textuais presentes na obra:

Quadro 5

	Gêneros presentes na coleção	Quantidade
01	Anúncio	16
02	Artigo	12
03	Artigo de opinião	3
04	Biografia	80
05	Boletim do tempo	1
06	Bula	1
07	Canção	23
08	Cantiga	8
09	Capa de CD	6
10	Capa de jornal	2
11	Capa de livro	18
12	Capa de revista	4
13	Carta de leitor	2
14	Carta enigmática	1
15	Cartão postal	1
16	Cartaz	18
17	Cartum	3
18	Charge	6
19	Classificado	1
20	Comentário opinativo eletrônico	1
21	Comunicado	1
22	Conto	14
23	Crítica / Resenha crítica	4
24	Crônica	13
25	Depoimento	3
26	Editorial	1
27	Entrevista	1
28	Fábula	1
29	Ficha técnica de filme	32
30	Folheto	1
31	Horóscopo	2
32	Legenda	262
33	Lenda	1
34	Logotipo de revista	1

35	Manchete	12
36	Manifesto	2
37	Manual de instrução	1
38	Manual do candidato	1
39	Notícia	31
40	Novela	1
41	Parábola	1
42	Peça	14
43	Placa	6
44	Poema	240
45	Prefácio	1
46	Propaganda	9
47	Recado	1
48	Receita	3
49	Reportagem	35
50	Resumo	1
51	Romance	50
52	Sermão	2
53	Slogan	2
54	Tirinha	57
56	Verbete	23

É possível observar que os gêneros que mais aparecem na coleção são os relacionados à literatura, como é o caso do gênero *poema*, que aparece 240 vezes e do gênero *biografia*, que aparece 80 vezes. Também o gênero *romance* recebe um espaço privilegiado, sendo abordado 50 vezes⁹. Quanto ao poema, esse número poderia ser consideravelmente maior, pois a mesma observação feita em relação à coleção anterior, de não considerar poemas incompletos, se aplica aqui.

Pode-se comentar, que ao se observar o Quadro 5, é impressionante a quantidade de gêneros textuais com que o aluno terá contato por meio dessa coleção. Mais uma vez, esse fato se justifica, dentre outros fatores, pela influência dos PCN e do PNLD.

No entanto, mais importante do que a quantidade de gêneros textuais é o enfoque que eles recebem quando analisados, aspecto que será abordado na seção 3.4. Antes, porém, para se chegar a essa análise, um aspecto que merece atenção é o conceito de gênero textual adotado na coleção.

⁹ Quanto ao gênero *legenda*, ele aparece por toda obra, inclusive, na seção *Formando o leitor e o produtor de texto: os textos artísticos*.

3.3 Conceito de gênero adotado e presente em cada coleção

Pelo que foi apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, o termo *gênero textual* tem sido cada vez mais usado no meio acadêmico e isso não é diferente no que se refere aos livros didáticos. A maioria dos autores de livro didáticos faz questão de ressaltar que o foco de ensino em seus livros está centrado nos gêneros textuais. E essa importância atribuída aos gêneros textuais fica evidente nas duas coleções analisadas, fato que já é anunciado pela variedade e quantidade de gêneros textuais presentes na obra, conforme Quadros 3 e 5 nas páginas 86 e 91 desta dissertação.

Porém, é de suma importância analisar que conceito de gênero textual é adotado em cada uma das coleções, pois isso contribuirá para uma melhor compreensão do enfoque que os gêneros presentes nas coleções recebem.

Quanto à coleção de Cereja e Magalhães (2005), pode-se começar essa análise a partir de algumas informações presentes no manual do professor:

[...] esta edição adota para o ensino-aprendizagem de produção de texto a perspectiva de trabalho centrada nos *gêneros textuais ou discursivos*, sem deixar de lado alguns aspectos relacionados com a *tipologia textual*, tais como a descrição a serviço de vários gêneros, o ponto de vista narrativo a serviço de *gêneros narrativos* ficcionais, as técnicas de argumentação e de contra-argumentação a serviço dos *gêneros argumentativos*, e assim por diante (CEREJA; MAGALHÃES [Manual do professor], 2005, p. 6, grifos meus).

Nessa citação, dois aspectos merecem ser pontuados. Primeiro, os termos *gêneros textuais* e *gêneros discursivos* são usados como sinônimos, uma tendência comum quando não se leva em consideração um estudo mais detalhado sobre os embasamentos teóricos. É o que acontece nessa obra. Como embasamento teórico, os autores afirmam se fundamentar no conceito de Bakhtin:

Segundo Bakhtin, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou gêneros textuais ou discursivos, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (usos específicos da língua) (CEREJA; MAGALHÃES [Manual do professor], 2005, p. 7).

Fica evidente a influência bakhtiniana ao apresentar o conceito de gênero, como é possível observar pela menção do autor, pela já consagrada expressão *relativamente estáveis* e pelos três aspectos básicos apresentados por Bakhtin: tema, modo composicional e estilo. No entanto, não se pode atribuir a Bakhtin o uso dos termos *gêneros textuais* e *gêneros discursivos* como sinônimos.

O segundo aspecto diz respeito ao fato de os autores fazerem distinção entre os termos *gêneros textuais* e *tipologia textual*. Porém, ao exemplificar, parece que essa distinção não existe, os autores utilizam as expressões *gêneros narrativos* e *gêneros argumentativos* quando deveriam ter utilizado as expressões *tipos narrativos* e *tipos argumentativos*. Esse equívoco é reforçado por outro comentário presente no manual:

O ensino de produção de texto feito por essa perspectiva não despreza os *tipos textuais* tradicionalmente trabalhados em curso de redação – a *narração, a descrição e a dissertação*. Ao contrário, incorpora-os numa *perspectiva mais ampla*, a da variedade de gêneros. Por exemplo: Quais são os gêneros narrativos? Em que gêneros a descrição – tratada aqui como recurso ou técnica – é utilizada? Qual a diferença entre dissertar e argumentar? Quais são os gêneros argumentativos? (CEREJA; MAGALHÃES [Manual do professor], 2005, p. 7, grifos meus)

Mais uma vez, é mencionado que ao se trabalhar com os gêneros textuais, os tipos textuais não serão desprezados. Antes, serão incorporados numa perspectiva mais ampla. Mas o que significa uma perspectiva mais ampla? Será que falar em gêneros narrativos e gêneros argumentativos sem nem mesmo fazer menção aos tipos seria ampliar ou desprezar o conceito de tipo textual? Outro questionamento: por que a descrição não é tratada também como gênero, mas sim como recurso ou técnica? Isso também é ampliar o conceito de tipo textual? Percebe-se nessas ocorrências que o que fica evidente não é um caso de ampliação e sim de restrição.

Diante desses questionamentos, é importante ressaltar que trabalhar com ênfase nos gêneros textuais não significa anular os tipos textuais. A diferença entre esses dois conceitos deve ser abordada ou ao menos mencionada, durante o Ensino Médio, no trabalho com textos, para não causar futuras complicações.

Parece haver na obra uma resistência quanto ao uso do termo *tipo textual*, como é possível observar em um comentário em que os autores justificam o agrupamento dos gêneros textuais:

[...] em determinada série os alunos vivenciam uma sequência didática com um dos gêneros do **grupo** *narrar*, em seguida passam a outra sequência, trabalhando com um gênero do **grupo** *expor*; depois, passam a outra sequência, trabalhando com um gênero do **grupo** *descrever ações*, e assim por diante. (CEREJA; MAGALHÃES [Manual do professor], 2005, p. 8-9, grifos dos autores em itálico e grifos meus em negrito)

Por que não usar o termo *tipo textual* ao invés de *grupo* ou simplesmente *tipo narrativo*, *tipo expositivo* e *tipo descritivo*? Talvez a opção pelos termos *narrar*, *expor* e *descrever ações* se justifique pela tentativa, por parte dos autores da coleção, de buscar um diálogo com um quadro de Dolz, Pasquier e Schneuwly (*apud* CEREJA; MAGALHÃES [Manual do professor], 2005, p. 9) intitulado *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Porém, até mesmo nesse quadro, essas expressões são usadas debaixo do tópico *Aspectos Tipológicos*.

Na coleção como um todo, o conceito de tipo textual não é em nenhum momento abordado de forma sistemática ou diferenciado do conceito de gênero textual. Já o conceito de gênero textual é exposto no Capítulo 4, intitulado *Introdução aos gêneros do discurso*. Esse capítulo inicia-se com perguntas interessantes sobre o que vem a ser um texto, para que serve e o que diferencia um texto de outro. Porém, essas perguntas não são respondidas ao longo do capítulo e essa observação é apresentada pelos próprios autores: “Os textos que seguem não têm a intenção de dar respostas a todas essas questões, mas estimular você a participar com seus colegas de uma conversa sobre a natureza e a função dos textos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, v. 1, p. 37).

Em seguida, cinco textos são apresentados com o objetivo de que os alunos façam algumas atividades. O interessante dessas atividades é que o enunciado presente em algumas delas parece estar muito mais direcionado para uma futura abordagem do conceito de tipo textual do que de gênero textual. Por exemplo, a Atividade 3 traz o seguinte enunciado: “Observe os textos II e IV. Qual deles instrui, isto é, indica como devemos proceder para obter determinado resultado?”. E a atividade 5 é:

Como síntese desta atividade, indique o texto cujo objetivo principal é:

- a) relatar experiências vividas;
- b) *narrar* uma história fictícia;
- c) *argumentar* para persuadir o interlocutor sobre um ponto de vista;
- d) *instruir* como proceder para obter um resultado;
- e) *expor* conhecimentos formais, científicos (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, v. 1, p. 41, grifos meus).

Essa seria uma boa atividade para se introduzir o trabalho com tipos textuais, mas o que vem na sequência é o subtítulo: *O que é gênero textual?*, contendo a seguinte definição:

Assim, quando interagimos com outras pessoas por meio da linguagem, seja a linguagem oral, seja a linguagem escrita, produzimos certos tipos de texto que, com poucas variações, se repetem no conteúdo, no tipo de linguagem e na estrutura. Esses tipos de texto constituem os chamados gêneros textuais e foram historicamente criados pelo ser humano a fim de atender a determinadas necessidades de interação verbal (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, v. 1, p. 41-42).

Após apresentar essa definição, condizente com a esboçada no manual do professor, algumas outras informações são transmitidas, como a que segue:

Os gêneros discursivos geralmente estão ligados a **esferas de circulação**. Assim na *esfera jornalística*, por exemplo, são comuns gêneros como notícia, reportagens, editoriais, entrevistas e outros; na *esfera de divulgação científica* são comuns gêneros como verbete de dicionário ou de enciclopédia, artigo ou ensaio científico, seminário, conferência (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, v. 1, p. 42, grifos dos autores).

Nesse trecho, é possível perceber que aparece o termo *gêneros discursivos*, usado também no título do capítulo. Assim, há uma alternância em relação aos termos *gêneros textuais*, usado no subtítulo do capítulo e na maior parte da explanação do conteúdo, e *gêneros discursivos*, sem que nenhuma observação seja feita quanto a serem usados como sinônimos. Ainda nesse trecho, tem-se uma informação relevante sobre as esferas de circulação. Porém, essa informação não condiz com o uso do termo *esfera* na obra como um todo, pois em diversos momentos aparece a expressão *gêneros jornalísticos* quando deveria ser *esfera jornalística*.

Assim como no caso desse equívoco entre o uso do termo *gênero* e *esfera*, percebe-se também uma confusão quanto ao uso do termo *gênero* e *tipo*. Por exemplo, dentre algumas ocorrências desses fatos, pode-se citar as seguintes:

- O texto II, sendo uma crônica, apresenta vários componentes comuns a outros *gêneros narrativos*, como fatos, personagens, tempo, espaço e narrador (v. 1, p. 29, grifo meu);
- [...] gêneros que se prestam à transmissão de saberes historicamente construídos pela humanidade, pertence à família dos *gêneros expositivos* (v. 1, p. 219, grifo meu);

- Nos *gêneros narrativos*, a sequência de fatos que mantêm entre si uma relação de causa e efeito constitui o enredo (v. 2, p. 133, grifo meu);
- Como você pode observar, nos textos pertencentes ao *gênero narrativo* – romances, contos, crônicas, novelas, etc. – o elemento que estrutura a história é o narrador (v. 2, p. 168, grifo meu);
- A notícia, assim como a entrevista, a reportagem e o editorial, é um *gênero jornalístico* (v.2. p. 241, grifo meu);
- Como a notícia, a reportagem também é um *gênero jornalístico* (v.2, p. 295, grifo meu);
- [...] o anúncio publicitário é um gênero textual do grupo dos *gêneros argumentativos*, pois tem a finalidade de convencer o leitor a consumir determinado produto ou aderir a certa ideia (v. 2, p. 343, grifo meu);
- Crônica: *gênero jornalístico* ou literário?” (v. 3, p. 71, grifo meu).

Dessa forma, é possível comprovar que a diferença entre os conceitos de gênero, tipo e esferas não é contemplada no que se refere à obra como um todo, ocorrendo uma confusão quanto ao uso da terminologia.

Ainda em relação ao Capítulo 4, algo que deve ser mencionado diz respeito a sua subdivisão. Como já se sabe, esse capítulo é intitulado *Introdução aos gêneros do discurso*, dividido em alguns subtítulos, dentre eles, o subtítulo *O que é um gênero textual?* e, em seguida, o subtítulo *Os gêneros literários*, que se subdivide em *Gênero lírico*, *Gênero épico*, *Gênero dramático* e *Gêneros narrativos modernos*. Essa divisão em que os gêneros textuais são apresentados em um mesmo capítulo que os gêneros literários, aparecendo ainda gênero lírico, gênero épico, gênero dramático e gênero narrativo moderno, sem fazer nenhuma ressalva quanto ao foco de estudo, pode se tornar muito mais confusa do que esclarecedora.

E, no que se refere à coleção de Nicola, o que se pode destacar?

Quanto ao manual do professor, pode-se dizer que ele é muito mais sucinto do que o da coleção anterior. Enquanto a coleção de Cereja e Magalhães possui 31 páginas dedicadas ao arcabouço teórico, a coleção de Nicola dedica apenas 12 páginas para esse mesmo fim. Assim, o autor precisa ser o mais direto possível, dedicando o que corresponde a apenas uma página para o seguinte subtítulo *Os gêneros e tipos textuais*.

Na explanação desse subtítulo, o autor começa apresentando algumas citações, como a citação de Koch, (2002, *apud* NICOLA [Manual do professor], 2008) e Adam (1990, *apud*

NICOLA [Manual do professor], 2008) em que os autores falam sobre a competência textual. Koch traz a observação que a competência textual de um falante lhe permite reconhecer se em um texto “predominam sequências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo”. Ela ainda menciona que a competência sociocomunicativa possibilita a diferenciação de determinados gêneros de textos. Em seguida, tem-se uma citação dos PCN – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – na qual se chama a atenção para o reconhecimento do universo discursivo em cada gênero textual, considerando os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais. Nicola apresenta também a citação de Bakhtin (1997, *apud* NICOLA [Manual do professor], 2008) que traz a famosa definição de gêneros discursivos, destacando as expressões **tipos relativamente estáveis e gêneros do discurso** e, por fim, a citação de Marcuschi (2002, *apud* NICOLA [Manual do professor], 2008), na qual esse autor diferencia tipo textual de gênero textual. Em relação a essa citação, Nicola também destaca os seguintes termos: **tipo textual, natureza linguística, tipos textuais, narração, argumentação, exposição, descrição, injunção, gênero textual, textos materializados e características sociocomunicativas**.

Após essas citações, Nicola tece um rápido comentário, no qual menciona que a competência linguística abrange a competência textual e, acrescenta que, assim como os gêneros textuais tem um formato convencionado, os tipos textuais têm sequências com determinadas características gramaticais. Em seguida, ele traz uma observação sobre a classificação dos tipos textuais, com base nas sequências discursivas, e o posicionamento adotado por ele nessa coleção. Essa observação parece, ainda, justificar os destaques feitos anteriormente:

Obs.: Os PCN relacionam cinco sequências discursivas (não incluem a injuntiva). Marcuschi também relaciona cinco delas, mas inclui a injuntiva e não relaciona a conversacional. Adam propõe seis tipos de estruturas sequenciais básicas: **narrativa** (“concentrada sobre os desenvolvimentos cronológicos finalizados”), **injuntiva-instrucional** (receita de cozinha, informação de montagem, palavras de ordem e regulamentos, regras de jogos etc.), **descritiva** (“mais além da herança escolar que tem fixado a descrição em fragmentos descritivos destinados ao exercício de redação, é evidente que estruturas sequenciais de tipo descritivo são produzidas em um quadro de múltiplas atividades discursivas comuns: noticiário, publicidade etc.”), **argumentativa** (“seu objeto é, seja para demonstrar, seja para refutar, uma tese”), **explicativa** (“intenta explicar alguma coisa ou dar informações a respeito”), **conversacional-dialogal** (“uma sequência de intercâmbios: pergunta+ resposta+ evolução”).

Neste livro, seguimos a classificação de Marcuschi e Adam, isolando, no entanto, as sequências conversacionais, já que não as entendemos como um

tipo textual e sim como uma modalidade: um texto conversacional sempre será uma sequência narrativa, ou injuntiva, ou explicativa, ou descritiva ou argumentativa (NICOLA [Manual do professor], 2008, p. 11, grifos do autor).

A partir das citações e da observação feita por Nicola, percebe-se que, diferentemente dos autores da coleção anterior, ele faz questão de diferenciar tipo textual de gênero textual. Essa distinção também se evidencia na forma como é distribuído, na coleção, o trabalho com foco nos textos:

Além disso, é interessante notar que cada volume tem seu foco direcionado a um determinado tipo de textos (embora não abandone a diversidade textual em momento algum): no primeiro, o estudo está centrado em noções gerais de gêneros e tipos textuais, gêneros literários, poesia; no segundo, em textos narrativos ficcionais e não ficcionais, especialmente a notícia, a crônica, o conto e o romance; no terceiro, em textos descritivos e argumentativos (NICOLA [Manual do professor], 2008, p. 6).

Porém, isso não significa que essa distinção fica sempre clara, como é possível observar em um trecho presente no manual do professor em que Nicola apresenta HQs em um mesmo contexto que os textos informativos, instrucionais, injuntivos e literários:

Ao longo desta coleção, procuramos oferecer aos colegas professores os mais variados tipos de textos (*informativos, instrucionais, injuntivos, literários, HQs* etc.), com a intenção de propiciar momentos de descoberta e de utilização de conhecimentos prévios dos alunos, sempre mediante uma reflexão metalinguística (NICOLA [Manual do professor], 2008, p. 5, grifos meus).

Essas são observações feitas em relação ao manual do professor, que como já mencionado, fala sobre o conceito de gênero de forma muito sucinta. Entretanto, uma explanação mais detalhada é apresentada no Volume 1, Parte 2, *Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano*, no Capítulo 3 que se intitula *Gêneros e tipos textuais no cotidiano*.

Esse capítulo começa com uma matéria de uma revista de gastronomia usada como exemplo para introduzir o conteúdo do capítulo. A partir desse texto, Nicola faz o seguinte comentário:

Ao depararmos com essa matéria – de uma revista de gastronomia –, podemos facilmente perceber diferentes gêneros e tipos textuais. Isso é possível porque os textos apresentam, como afirma o professor Luiz Antônio

Marcuschi, determinadas características **sociocomunicativas** definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição (por exemplo, reconhecemos diferentes textos até pelo aspecto formal), ou porque temos sequências textuais perfeitamente definidas pela natureza linguística de sua composição (aspectos sintáticos, tempos e modos verbais, classes de palavras predominantes). Assim, identificamos o que é uma reportagem jornalística, o que é uma receita culinária; na receita culinária, identificamos o que é lista de ingredientes e o que é o seu modo de preparo (NICOLA, 2008, v. 1, p. 156, grifo do autor).

É possível perceber que o conceito de gênero adotado na obra se baseia em um dos primeiros conceitos apresentados por Marcuschi, que posteriormente foi aprofundado. Nessa citação também é possível observar a ênfase dada à forma quando se faz a ressalva sobre a possibilidade de reconhecer diferentes textos até pelo aspecto formal.

Essa ênfase atribuída aos aspectos formais é reforçada mais à frente no capítulo, quando Nicola faz uma explanação sobre os tipos textuais e sua gramática. O autor traz cinco gêneros textuais e comenta sobre o tipo textual predominante em cada um deles com foco nos aspectos gramaticais. Como exemplo, apresenta-se os dois primeiros:

Texto I:
gênero textual: biografia
tipo textual predominante: narrativo, centrado no relato de um fato ou um acontecimento (“a vida de Salvador Dalí”). Percebe-se o predomínio de formas verbais no pretérito indicando um processo ou ação e de formas adverbiais para marcar tempo e espaço.

Texto II:
gênero textual: legenda de tela
tipo textual predominante: descritivo, centrado no retrato do objeto (tela de Salvador Dalí). Tem como característica a ausência de ação, o predomínio de predicados nominais, o emprego de adjetivos e formas verbais no presente, períodos curtos e coordenação [...] (NICOLA, 2008, v. 1, p. 159).

Além de abordar os tipos textuais e sua gramática, Nicola ainda traz um tópico sobre as sequências textuais, comentando a importância de se trabalhar com esse conceito e apresentando quadros comparativos com as principais características pertencentes a cada uma das sequências: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e injuntiva.

O autor finaliza o capítulo com uma atividade de análise de texto, o primeiro é uma tirinha, sobre a qual são feitas algumas perguntas, dentre elas:

- a) Qual é o **gênero** textual e quais são as características que nos permitem identificá-lo?

- b) Pensando no texto como um todo, qual é o **tipo** textual que predomina? Justifique sua resposta.
- c) Pensando nas falas, qual é a sequência textual que predomina? [...] (NICOLA, 2008, v. 1, p. 162, grifos do autor)

Esse tipo de atividade também se encontra em outras partes da coleção. Por exemplo:

- 1) A que *gênero* pertence ‘Se eu quiser falar com Deus’, de Gilberto Gil? (v. 1, p. 302, grifo meu);
- 1) A que *gênero* você relacionaria o texto de Drummond [...] 3) Considerando as *sequências textuais* (descritivas, argumentativas, narrativas, injuntivas, explicativas), qual predomina? (v.2, p. 174, grifos meus);
- a) selecionem dois textos jornalísticos sobre acontecimentos da atualidade com predominância de *sequências narrativas*, sendo uma notícia e uma crônica (v. 2, p. 223, grifo meu);
- Considerando que os textos predominantemente **narrativos** se centram num fato ou acontecimento; que há personagens que atuam e um narrador que relata a ação; que os textos predominantemente **descritivos** são ‘retratos verbais’ de pessoas, coisas ou ambientes; que nos textos predominantemente **argumentativos** há a defesa de uma ideia, de um ponto de vista, você diria que o trecho do texto de Érico Veríssimo que você leu é essencialmente argumentativo, descritivo ou narrativo? Justifique sua resposta com alguns indicadores gramaticais que caracterizam esse tipo de composição (v. 3, p. 142, grifos do autor).
- 1) Descreva a coletânea quanto aos *gêneros textuais*. [...] 3) Que *sequência textual* deve predominar no texto pedido na proposta pela Unifesp? (v. 3, p. 206, grifos meus);
- 2) Que *sequências textuais* predominam em cada um dos três textos verbais (v. 3, p. 208, grifo meu).

É importante mencionar que a distinção entre gênero textual de tipo textual é um aspecto relevante a ser abordado quando se realiza um estudo sobre os textos, porém faz-se necessário um cuidado no que diz respeito à elaboração das atividades propostas para esse fim para não se correr o risco de torná-las mecânicas. As atividades propostas no livro didático podem ser uma ferramenta poderosa para tornar o estudo sobre os gêneros realmente

significativo. Portanto, é de suma importância uma análise sobre que enfoque esses gêneros recebem nessas atividades e no livro didático como um todo.

3.4 O enfoque dado aos gêneros textuais nas coleções analisadas

Após a análise das coleções, alguns aspectos podem ser destacados sobre o enfoque que os gêneros textuais recebem nessas coleções. Esse pode ser considerado o fator que merece maior atenção, pois, conforme mencionado na Introdução, a forma como os gêneros textuais são trabalhados em um livro didático poderá oferecer ao professor e aos alunos momentos de interação nos quais os diversos sentidos veiculados por meio dos gêneros possam ser explorados. Se assim ocorrer, esses momentos de interação possibilitarão uma reflexão a respeito da sociedade da qual professor e alunos são partes constituintes e constitutivas. E essa reflexão poderá contribuir para, ao menos, despertar nos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem uma inquietação no que se refere às relações de poder presentes na atual sociedade. É como bem lembra Marcuschi (2008, p. 161):

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido *ad hoc*, como já lembrava Bakhtin ([1953] 1979) em seu célebre ensaio sobre os *gêneros do discurso* (grifos do autor).

Realmente, diante desse papel tão significativo que os gêneros textuais desempenham socialmente e levando-se em conta como esses gêneros têm conquistado um espaço de destaque em livros didáticos mais recentes, é importante analisar qual o enfoque que eles recebem em cada uma das coleções apresentadas.

Em primeiro lugar, como já mencionado anteriormente, algo impressionante é a quantidade e variedade de gêneros presentes em cada coleção. Esse fato torna possível perceber o reconhecimento, por parte dos autores, da importância dos gêneros textuais no que diz respeito à formação de leitores/produtores de textos competentes. Esse leitor/produtor de texto recebe, hoje, outras atribuições nos PCN, como é possível observar no seguinte comentário feito por Rojo (2005, p. 206):

A visão de leitor/produtor de textos presentes nos PCN's é de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em

atividades de linguagem letradas, que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz. Esta visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/escrevente como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo, daquele leitor/escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais, esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas.

Nesse comentário, um aspecto que pode ser destacado é que o leitor/produtor de textos eficiente é um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas, manifestadas nos diversos gêneros, os quais permitem a esse leitor construir ou reconstruir os sentidos dos textos com que tem contato. Assim, não existe ou não deveria existir mais espaço nos livros didáticos para o trabalho com textos centrado apenas nas estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais e esquemáticas.

Mas nem sempre isso acontece, como alerta Oliveira (2010, p. 100):

Os livros didáticos adquiriram uma presença inevitável e quase inquestionável no ambiente escolar. Infelizmente, há livros didáticos de qualidade duvidosa. O professor não pode deixar de analisar criticamente as atividades ali propostas, antes de decidir usá-las com seus alunos. Para proceder à análise, ele precisa de alguns critérios nos quais se basear para decidir se usará a atividade exatamente da forma proposta pelo livro didático, se precisará modificá-la ou se irá descartá-la.

E, por mais que um livro didático seja eficiente, com certeza, surgirão atividades que não estarão condizentes com uma determinada clientela, pois, nesse campo, não existe uma homogeneidade. Portanto, é importante que o professor se atente para a possibilidade de redimensionar as atividades propostas no livro didático. Dessa forma, Cereja e Magalhães ([Manual do professor], 2005, p. 10-11) sugerem:

Com vistas a cativar o aluno para o ato de escrever e implementar uma prática continuada de produção de texto na escola, sugerimos ao professor do ensino médio:

[...]

- propor aos alunos que recriem textos já lidos; que combinem textos conhecidos da literatura; que a personagem de um conto escreva uma carta para a personagem de outro conto; planejar coletivamente o enredo de uma história, escrita depois individualmente; propor a transformação de um gênero em outro (uma notícia de jornal em um conto de suspense, um poema em carta, por exemplo); solicitar a criação de legendas, propagandas, títulos, etc. a partir de recortes de jornais e revistas.

Embora se possa questionar a eficácia de algumas dessas propostas de atividades, esse comentário deixa claro que o professor possui uma autonomia que, se bem usada, poderá contribuir para excelentes resultados. Feita essa ressalva, será analisado o enfoque que os gêneros textuais recebem nas coleções estudadas.

3.4.1 *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães

Primeiramente, como observado no Quadro 3, na página 86 desta dissertação, a coleção possui 56 diferentes gêneros textuais, porém 54% deles não são trabalhados com foco no estudo sobre o gênero, não sendo mencionados nem mesmo os aspectos formais ou funcionais característicos desses gêneros, conforme é possível observar nos Quadros A, B e C, nas páginas 135, 140 e 147, no apêndice desta dissertação. E, quando mencionados, muitas vezes, esses aspectos são abordados de forma superficial, sem se levar em consideração a esfera de circulação, os interlocutores e as condições de produção do gênero textual.

Por exemplo, a tirinha é um gênero que aparece na coleção 163 vezes e em poucas ocorrências seus aspectos formais e funcionais são pontuados. Em apenas um momento, ela é abordada como exemplo do “uso que se pode fazer da linguagem verbal e dos efeitos de sentido criados em determinadas situações” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, v. 1, p. 110). Nessa ocorrência, também é analisado o contexto discursivo que envolve a tirinha, o qual é definido pelos autores como o “conjunto de fatores que formam a situação na qual é produzido o texto” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, v.1, p. 110). Porém, em nenhum outro momento a tirinha recebe atenção como gênero, antes, é usada, na maioria das ocorrências, como pretexto para se explorarem aspectos gramaticais. É interessante mencionar, no entanto, que esse tratamento não condiz com a observação feita por Cereja e Magalhães ([Manual do professor], 2005, p. 19), abordando a cautela que se deve ter quanto ao trabalho com o texto:

Contudo, enquanto para os PCNs o texto devia ser tomado como o objeto básico de ensino e como unidade de sentido, em muitas escolas o que se notava, e ainda se nota hoje, é o uso do texto como mero pretexto para o tradicional ensino da gramática da frase. Ou seja, se antes frases descontextualizadas serviam de objeto para a teoria e para os exercícios de análise gramatical, hoje, equivocadamente, apresentam-se textos, dos quais são retirados fragmentos para uma abordagem linguística que não vai além do horizonte da frase. O texto, como unidade de sentido ou como discurso, é completamente esquecido.

E, comentando sobre a seção *A categoria gramatical na construção do texto*, acrescentam:

Em última instância, esse trabalho objetiva desenvolver no aluno a capacidade de ler/ver o texto pela perspectiva da língua. E o texto, nesse caso, em hipótese alguma é apenas um pretexto para o reconhecimento de categorias gramaticais; ao contrário, passa a ser visto como um todo significativo, em cuja construção determinada categoria assume papel vital. (CEREJA; MAGALHÃES [Manual do professor], 2005, p. 26)

Não é isso que se observa no trabalho feito com as tirinhas. Algumas atividades a partir de tirinhas podem servir para exemplificar:

→No Volume 1:

- Leia esta tira, de Luis Fernando Veríssimo: a) Qual o significado das partículas *bi* e *tri* nas palavras *binômio* e *trinômio*? (p. 127);
- Leia o texto: 1) Identifique na tira duas palavras que contêm dígrafo. 2) Classifique quanto ao número de sílabas as seguintes palavras da tira: fiquei, acredito, mas, aí, campanha. 3) Há, na tira, alguma palavra proparoxítona? (p. 182);
- Leia a tira abaixo e responda às questões de 8 a 10. 8) Destaque e classifique os elementos mórficos das palavras: a) mediu b) nascesse c) existiria. 9) Identifique no 2º quadrinho um nome atemático. 10) Classifique o elemento mórfico destacado nas palavras: começar, carinho, pessoa, maravilhosa (p. 261).

→No Volume 2:

- Leia esta tira: 1) O substantivo flexiona-se em gênero. a) Como se faz o feminino do substantivo cabrito? b) Qual é o masculino do substantivo mulher? (p. 35);
- Leia esta tira: Identifique na tira: a) um verbo empregado no modo subjuntivo; b) uma locução verbal; c) dois verbos empregados no modo imperativo (p. 146);
- Leia as tiras a seguir para responder às questões 3 e 4. 3) Na primeira tira: a) No 1º quadrinho, o termo *superurbana* é predicativo do sujeito ou do objeto? b) No 2º e no 3º quadrinhos, há dois termos que funcionam como predicativo do sujeito. Identifique-os. [...] (p. 299);

- Leia esta tira: Classifique o sujeito destas frases da tira: a) Puseram inseticida no PicNic. b) Temos que ficar aqui! c) Mas vocês podem ir sem nós, queridos (v. 2, p. 349).

➔No Volume 3:

- Leia a tira a seguir, de Fernando Gonsales, e responda às questões 3 e 4. 3) No 1º quadrinho da tira, na fala do beija-flor, há uma oração subordinada substantiva. Identifique-a e classifique-a. 4) No último quadrinho da tira, na fala do Níquel, também há uma oração subordinada substantiva – quem contou. Essa oração é subjetiva ou predicativa? Justifique sua resposta (p. 51);
- Leia esta tira: [...] b) Classifique a oração *À medida que vamos ficando mais velhos* (v. 3, p. 151-152);
- Leia agora a tira abaixo. Identifique nela uma ocorrência característica da linguagem falada e reescreva-a de acordo com a variedade padrão da língua (p. 239);
- Leia esta tira: No 1º quadrinho da tira, a colocação do pronome oblíquo átono está em desacordo com a variedade padrão. a) Explique em que consiste esse desacordo. b) Reescreva a frase, colocando o pronome de acordo com essa variedade (p. 324).

Buscou-se apresentar exemplos que contemplassem uma atividade em cada uma das quatro unidades pertencentes a cada volume. Só no caso do Volume 1 é que nenhuma atividade da primeira unidade foi contemplada. Isso se deu em função dessa unidade possuir somente dois capítulos pertencentes à seção *Língua: uso e reflexão*, trabalhando conteúdos que não estão diretamente ligados aos estudos gramaticais. Já em outras unidades desse volume, diversas ocorrências, como as expostas acima, se repetem, como é possível observar nas páginas 185, 197, 199, 216, 217, 218, 256, 261, 276, dentre outras.

No Volume 2, o número dessas ocorrências se multiplica. Praticamente, em todo conteúdo relacionado aos estudos gramaticais pode-se encontrar uma ou mais tirinhas como pretexto para explorar esse conteúdo. Pode-se notar esse fato em inúmeras páginas, dentre elas, as páginas 36, 39, 52, 62, 89, 91, 95, 99, 102, 151, 154, 175, 189, 192, 247, 251, 252, 255, 273, 277, 301, 349, 352, 368, 370, 373.

No Volume 3, não é diferente. O mesmo tratamento dispensado às tirinhas ocorre nas páginas 53, 78, 80, 82, 148, 152, 176, 180, 182, 195, 232, 233, 253, 256, 294, 298, 304, 322,

325, 328. Assim, não se pode negar que o enfoque primário atribuído às tirinhas é meramente gramatical.

O mesmo acontece com outros gêneros textuais presentes na obra, como evidenciam os Quadros A, B e C, nas páginas 135, 140 e 147, no apêndice desta dissertação. Ao se fazer um cruzamento dos dados nas colunas *Gêneros presentes* e *Aspectos abordados em relação ao gênero*, pode-se constatar que a maioria dos gêneros não é trabalhada com foco no estudo sobre o gênero em si.

Os gêneros textuais explorados com maiores detalhes são os presentes na seção *Produção de texto*, a qual se subdivide em duas partes principais. A primeira analisa as diversas características pertencentes ao gênero em estudo e a segunda se destina à produção do gênero. Sobre essas duas partes os autores Cereja e Magalhães ([Manual do professor], 2005, p. 25) apresentam as seguintes informações:

Trabalhando o gênero

Assim como nos estudos de literatura e de língua, também em produção de texto o trabalho é iniciado pela leitura de um texto representativo do gênero a ser focado. Observando aspectos da estrutura (modo composicional), do tema (conteúdo), do estilo (linguagem), do suporte e da situação de interlocução, o aluno é levado a construir indutivamente um modelo teórico do gênero. Por fim, em interação com os colegas, é levado a construir um quadro-síntese com as principais características do gênero em estudo.

Produzindo o gênero em estudo

Nessa seção, o aluno põe em prática o que aprendeu, produzindo um ou dois textos do gênero em estudo. Antes de produzir, o aluno recebe um conjunto de orientações sobre como planejar o seu texto, passo a passo. Com a realização desses exercícios, o aluno não apenas se apropria definitivamente dos elementos constitutivos do gênero, mas também toma consciência dos elementos que compõem a situação social em que ele é produzido.

Os gêneros explorados nessa seção são os apresentados no quadro abaixo:

Quadro 6

Coleção de Cereja e Magalhães			
Volume	Capítulo	Principal Gênero textual abordado	Nº de páginas
1	5	A fábula	10
	7	O poema	09
	9	O texto teatral escrito	08

	11	A carta pessoal	04
	14	O relato pessoal	04
	18	O texto de campanha comunitária	04
	21	O relatório de experiência científica	04
	25	O seminário	07
	29	O debate regrado público	06
	32	O artigo de opinião	07
	35	Debate e artigo de opinião	06
2	3	O cartaz	08
	9	A mesa-redonda	08
	15	O conto (I)	12
	18	O conto (II)	07
	27	A notícia	07
	30	A entrevista	04
	33	A reportagem	06
	40	O anúncio publicitário	04
	43	A crítica	06
	46	O editorial	05
3	7	A crônica	05
	13	A carta de leitor	07
	16	As cartas argumentativas de reclamação e de solicitação	04
	22	O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação	08

Esses gêneros são realmente trabalhados com um enfoque diferenciado nessa seção. É significativo o modo como as características desses gêneros são detalhadas e exemplificadas. As propostas de atividades buscam explorar a criatividade, tornando-as mais interessantes. No Volume 1, Capítulo 7, ao se trabalhar com o poema, vários aspectos formais sobre o gênero são abordados, como verso, estrofe, métrica, ritmo, rima e outros aspectos sonoros. Depois é solicitada a produção do gênero, buscando tornar a atividade o mais agradável possível com temáticas variadas e condizentes com o público-alvo, como futebol, o primeiro beijo, festas, amigos, conflito de gerações, dentre outras. Inclusive existe a possibilidade de o aluno escolher o assunto que quiser: “4) Crie um ou mais poemas sobre o assunto que você quiser” (v. 1, p. 75). Outra atividade que também explora a criatividade é a criação do texto teatral escrito, no Capítulo 9. Após apresentação das instruções, os alunos são solicitados a produzirem o texto que poderá ser encenado ou apresentado em forma de leitura dramática. Quanto à leitura dramática, talvez por ser uma novidade, é explicada passo a passo (v. 1, p. 107). Também nesse volume, no Capítulo 18, é trabalhado o texto de campanha comunitária,

com atividades que chamam a atenção para a finalidade dos gêneros pertencentes a esse tipo de campanha, os recursos gráficos, as modalidades de linguagem empregadas e o público-alvo:

- 1) A finalidade de uma campanha comunitária é esclarecer e orientar a população em geral sobre determinado assunto e persuadi-la a colaborar. Esse texto faz parte do folheto da campanha comunitária denominada “Receita se respeita”.
 - a) Qual é o objetivo dessa campanha?
 - b) Que tipo de informação o texto da campanha fornece à sociedade?
[...]
 - 6) Observe as figuras e a linguagem verbal empregada no texto.
[...]
- c) Conclua: Qual é o tipo de público que o texto como um todo pretende atingir? (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, v. 1, p. 176).

Depois da explanação sobre o gênero, é solicitada a criação de um texto que fará parte de uma campanha comunitária. São sugeridas algumas temáticas como doação de livros para a biblioteca da escola, doação de alimentos e agasalhos para uma entidade assistencial, doação de brinquedos e roupas em prol de crianças carentes, dentre outras. Interessante nesse caso é que esses textos devem ser produzidos com o objetivo de fazer parte de uma campanha real, como é possível observar nas seguintes instruções:

Com seus colegas, sob a orientação do professor, escolham lugares para divulgar os textos das campanhas. Entreguem os textos ao público leitor escolhido e, se quiserem, conversem com as pessoas, informando, dando detalhes da campanha, persuadindo-as a colaborar. Deem continuidade ao movimento desencadeado com sua produção de texto, esclarecendo seu público alvo ou fazendo com que as doações cheguem a seu destino (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, v. 1, p. 177).

Ainda nesse volume, outro gênero abordado é o artigo de opinião, no Capítulo 32. Algo que se pode destacar em relação ao trabalho com esse gênero é que, antes de se apresentar um exemplo desse tipo de artigo, alguns questionamentos são feitos com o intuito de levantar pistas que podem direcionar a compreensão:

Contudo, sempre há nos textos informações que nos oferecem “pistas” que permitem levantar hipóteses sobre que tipo de texto é aquele, com que finalidade foi escrito, a quem se dirige, etc. Antes de ler o texto integralmente, dê uma “olhada” nele e observe o nome da seção em que foi publicado (Tendências/Debates), leia o texto em letras miúdas abaixo do nome da seção, o título do texto e, ao final do artigo, a nota que identifica a autora. Com base nessa “olhada”, responda às seguintes questões:

- 1) Levando-se em conta o título do artigo, qual é o tema que ele provavelmente aborda?
- 2) Levando-se em conta o título do artigo e a nota sobre a autora, de que tipo serão provavelmente as propostas apresentadas?
- 3) Levando-se em conta a seção em que o artigo foi publicado e o texto em letras miúdas que aparece abaixo do nome da seção, é possível dizer que o artigo manifesta a opinião do jornal a respeito do tema ou a opinião pessoal da autora? (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, v. 1, p. 270).

Assim, esse tipo de atividade poderá contribuir para que o aluno não só compreenda melhor o artigo de opinião, como também se atente para a necessidade de se fazer inferências em seu contato com outros textos, podendo se tornar um leitor muito mais competente.

Também, no Volume 2, outros gêneros são abordados de forma muito criteriosa. É o caso da mesa-redonda. Primeiramente, se explica em que consiste a mesa-redonda, qual o papel do moderador e como essa mesa deve estar organizada. Em seguida, parte-se para a prática, fornecendo informações sobre as seguintes etapas: “Preparando a mesa-redonda”, “Produzindo textos para a mesa-redonda”, “Escolhendo o moderador e preparando o local do evento”, “Realizando a mesa-redonda” e “Filmando e avaliando a mesa-redonda”. Quanto às informações fornecidas, algumas merecem destaque. A temática que deverá ser desenvolvida é “ONG para que e até quando?” e, juntamente com essa temática, alguns outros aspectos são mencionados com o intuito de direcionar a pesquisa: “a) O que é uma ONG, qual a sua finalidade, o que é necessário para fundar uma ONG; b) O papel da ONG na sociedade; c) ONGs e o poder do Estado; d) ONGs que fazem a diferença; e) O futuro das ONGs” (v. 2, p. 69). Além desse direcionamento quanto à temática, fontes são fornecidas, contribuindo para que os alunos saibam onde buscar informações. São apresentados três textos sobre o assunto e um *boxe* intitulado *ONGs na internet*, indicando *sites* que podem ser consultados. Outro *boxe* que também fornece dicas que poderão ser úteis não só para essa atividade da mesa-redonda, como também para apresentações de trabalhos em público, intitula-se *A postura dos participantes da mesa-redonda*. E, por último, no que diz respeito à avaliação da atividade, alguns critérios são apresentados dentro dos itens *local do evento*, *postura do moderador*, *postura dos participantes*, *linguagem e tempo*.

Outros gêneros que fazem parte da esfera jornalística também são abordados no Volume 2, como a notícia (Capítulo 27), a entrevista (Capítulo 30), a reportagem (Capítulo 33), o anúncio publicitário (Capítulo 40), a crítica (Capítulo 43) e o editorial (Capítulo 46). Cada um deles é abordado em um capítulo diferente, seguindo um padrão em que, primeiro, os aspectos formais e funcionais são apresentados e, em seguida, é solicitada a produção do

gênero. Ao finalizar a apresentação desses gêneros da esfera jornalística, um projeto pertinente é sugerido:

Projeto: Os focas (II)

Reúna-se com seus colegas de grupo para planejarem a produção de um jornal impresso. Juntem às matérias jornalísticas produzidas nesta unidade os textos produzidos na unidade anterior (as notícias, as entrevistas e as reportagens) ou produzam novas notícias, reportagens e entrevistas, de acordo com o tipo de jornal que queiram produzir e o perfil do leitor que queiram atingir. Escolham as matérias de forma que o jornal contenha pelo menos um texto de cada gênero trabalhado: notícia, reportagem, entrevista, editorial, anúncio publicitário e crítica. Decidam se usarão folhas de papel almaço ou outro tipo de papel, se o material será digitado ou manuscrito, etc. Diagramem as matérias de forma que o jornal fique agradável de ler. Usem letras de diferentes tipos, façam chamadas, coloquem legendas nas fotos, ilustrem as matérias, dêem títulos sugestivos, etc. Pronto o jornal, façam cópias xerocadas para obter certo número de exemplares. Finalmente, distribuam o jornal, fazendo-o chegar ao público-alvo escolhido (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, v. 2, p. 385).

Com projetos desse tipo, a produção textual assume um significado diferente da produção pela produção. Os alunos irão produzir textos com um objetivo específico, gêneros variados e um público-alvo escolhido por eles. É interessante que, ao fazerem essas escolhas, os alunos estarão sendo levados a refletirem sobre o processo e o contexto de produção nos quais os gêneros estão envolvidos.

Já no Volume 3, são poucos os gêneros textuais explorados de forma sistemática, conforme pode ser observado no Quadro 6, nas páginas 107 e 108 desta dissertação. Isso se dá porque os autores trazem o texto argumentativo como gênero textual, abordando os tipos de argumento e os tipos de parágrafo. Porém, como já exposto anteriormente, esse fato revela uma confusão que se manifesta tanto no manual do professor quanto no capítulo teórico sobre o conceito de gênero textual. Portanto, dentre os gêneros textuais realmente explorados nesse volume, três podem ser mencionados como de grande importância no que diz respeito ao desenvolvimento do senso crítico: a carta do leitor (Capítulo 13) e as cartas argumentativas de reclamação e de solicitação (Capítulo 16). Dentre as atividades relacionadas a esses gêneros, podem-se destacar as seguintes:

- 1) A carta de leitor é um gênero textual que permite o diálogo dos leitores com o editor de jornais e revistas ou dos leitores entre si. É geralmente publicada numa seção de cartas de jornais ou revistas, como, por exemplo, Painel do Leitor, Fórum dos Leitores, etc.

- a) Observando os assuntos a que se referem as cartas de leitores lidas, responda: Qual a finalidade da carta do leitor?
- b) Na sua opinião, a carta de leitor constitui uma forma de exercício da cidadania? Por quê? (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, v. 3, p. 143).

As cartas de reclamação ou de solicitação são, normalmente, endereçadas a órgãos públicos, como, por exemplo, ministérios, secretarias do município, Procon, etc. Considerando que a carta lida foi publicada em um jornal, que o jornal também publicou a resposta da CET e, ainda, o comentário do leitor à resposta dada pela CET, levante hipótese:

- a) Por que o jornal publica esse tipo de carta e exerce o papel de intermediador entre as partes?
- b) Qual a intenção do locutor desse tipo de carta ao se servir do jornal para publicar sua reclamação e/ou solicitação?
- c) No caso da carta lida, por que a parte criticada, a CET, respondeu ao remetente da carta usando o mesmo veículo que o leitor, isto é, o jornal? (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, v. 3, p. 169-170).

São atividades que levam o aluno a refletir sobre a finalidade e o poder que esses gêneros podem lhe conferir. Também, por meio das hipóteses levantadas poderá ocorrer uma reflexão sobre o poder da mídia.

Outro aspecto positivo do trabalho com os gêneros nessa coleção é o fato de contemplar não só os gêneros escritos como também os orais. Por exemplo, no Volume 1, tem-se o seminário (Capítulo 25) e o debate regrado (Capítulo 29); no Volume 2, a mesa-redonda (Capítulo 9), no Volume 3, volta-se a trabalhar com o debate regrado (Capítulo 22). Esses gêneros são explorados de forma sistemática. Os autores demonstram uma preocupação de transmitir várias instruções que envolvem desde o planejamento até a avaliação.

Ainda é importante mencionar outra preocupação desses autores no que diz respeito a apresentar propostas de atividades que aproximem o gênero o máximo possível de seu contexto real de produção. Isso é feito pela sugestão de projetos. Porém, vale ressaltar que existem dois tipos de projetos propostos na coleção como um todo. O primeiro encontra-se no final de cada Unidade, na seção *Intervalo*, e está voltado para a Literatura, não contemplando a preocupação mencionada anteriormente. O segundo, sim, está voltado para o trabalho com os gêneros textuais, somando um total de nove projetos, distribuídos da seguinte forma: quatro no Volume 1, nas páginas 74, 105, 145 e 177; quatro no Volume 2, nas páginas 25, 135, 242 e 385; e um no Volume 3, na página 73. Sobre esses projetos, Cereja e Magalhães ([Manual do professor], 2005, p. 8) tecem o seguinte comentário:

Os projetos propostos nesta coleção visam criar o mais próximo possível da realidade as condições da situação em que socialmente o gênero é produzido e lido/ouvido pelos interlocutores. Em outras palavras, um poeta escreve

poemas para publicá-los num livro; um jornalista escreve notícias e reportagens para publicá-las num jornal. Da mesma forma, com os projetos os alunos vêem sentido na produção textual: produzem textos para publicar um livro ou uma revista, para fazer um seminário, para fazer um jornal, para representar ou declamar, para mudar comportamentos das pessoas da comunidade, para sensibilizar uma autoridade para um problema escolar, persuadir pessoas a participarem de uma campanha, e assim por diante (CEREJA e MAGALHÃES [Manual do professor], 2005, p. 8).

As propostas contidas nesses projetos são muito interessantes e, se bem aplicadas, poderão tornar o trabalho com os gêneros textuais muito prazeroso e eficaz. Assim, pode-se perceber que, nos capítulos em que o foco de estudo são os gêneros textuais, o trabalho é realmente positivo, contendo muitas atividades relevantes que podem ser aproveitadas. Isso não quer dizer que não haja necessidade de uma seleção, pois, como visto antes, o professor deve exercer sua autonomia, pensando na clientela com a qual irá trabalhar. É o caso, por exemplo, de algumas atividades necessárias presentes na obra, mas que, ao se tornarem repetitivas, poderão perder o seu objetivo.

Uma dessas atividades se refere à variedade linguística presente no gênero abordado. Embora, no Capítulo 1, do Volume 1, os autores se preocupem em abordar essas variedades, isso não acontece no decorrer da obra. Na seção *Trabalhando o gênero*, na maioria dos capítulos, uma pergunta é recorrente: Que tipo de variedade linguística foi empregada? Essa pergunta aparece em 17 capítulos dentre os 25 que abordam os gêneros textuais. E a resposta, com exceção de duas ocorrências, é sempre a mesma: variedade padrão. Sabe-se que esse é um aspecto que merece ser analisado; porém, esse trabalho poderia ser feito de outras maneiras, evitando a repetição. Têm-se casos em que as atividades levantam uma discussão sobre a temática e depois surge a pergunta “Que variedade linguística foi empregada?”, quebrando, assim, a sequência.

Outra atividade que se torna repetitiva é a que solicita aos alunos que sintetizem as características do gênero estudado. Quase sempre ela se estrutura do seguinte modo: “Reúna com os colegas de seu grupo e conclua: Quais são as características de _____?” (o gênero). Dentre os 25 capítulos que trabalham diretamente com os gêneros textuais, 19 trazem esse enunciado. A síntese, sem dúvida, é um bom exercício, mas a repetição pode tornar essa atividade mecânica e o estudo do gênero pode ser visto apenas como protótipo.

Mais um aspecto sobre essa coleção que merece ser comentado, diz respeito à diversidade temática presente na obra, conforme é possível observar nos Quadros A, B e C, nas páginas 135, 140 e 147, no apêndice desta dissertação. Observando a coleção como um todo, muitos assuntos interessantes aparecem nos textos selecionados, como, por exemplo,

relacionamentos, relação familiar, gírias, exploração de mão de obra, trabalho infantil, campanhas comunitárias, valores, trabalho voluntário, prostituição, mentiras, religiosidade, alimentação saudável, “ficar”, amor, violência juvenil, redução da maioridade penal, *piercing*, drogas, álcool, ONGs, vida, morte, tatuagem, programação da TV, autoestima, diferença entre homens e mulheres, fidelidade, juventude brasileira e suas preocupações, exploração sexual, reforma universitária, cotas, leitura, desigualdade social, desemprego, hipocrisia social, uso de camisinha, gravidez na adolescência, popularidade na escola.

Essas temáticas podem ser consideradas relevantes por estarem mais diretamente relacionadas ao público jovem e possibilitarem reflexões sobre a vida e o exercício da cidadania, contribuindo para que o objetivo do novo ensino médio se concretize:

O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa portanto de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa *preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente*, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho (BRASIL, 2007, p. 8, grifos meus).

O novo ensino médio tem por objetivo preparar o aluno para a vida, qualificá-lo para a cidadania e capacitá-lo para o aprendizado permanente. Para que esse objetivo se concretize, muito dependerá de como as diversas temáticas serão abordadas durante esse ensino médio e, nesse aspecto, os livros didáticos poderão desempenhar um papel significativo. No caso da coleção analisada, infelizmente, esse é um ponto em que ela deixa a desejar. Inclusive, uma observação precisa ser feita em relação à coluna *Relevância da temática em relação ao público-alvo* presente nos Quadros A, B e C, nas páginas 135, 140 e 147, no apêndice desta dissertação. Quando a temática é destacada, isso não implica que ela tenha sido explorada; o que se observa é que, na maioria dos casos, os textos são analisados tendo em vista uma interpretação com foco no conteúdo abordado no capítulo do qual faz parte, não extrapolando para reflexões sobre a temática ali presente. Os casos em que isso não acontece se limitam a alguns capítulos com foco nos gêneros textuais em que a opinião do aluno sobre determinada temática é solicitada ou que a função do gênero é exposta oferecendo oportunidade para que aquele gênero seja produzido a partir da sugestão de diversas temáticas, o que poderá despertar os alunos para significativas reflexões.

Diante do exposto, considerando-se a coleção como um todo, é possível constatar que existe margem para melhorias em relação ao trabalho com a maioria dos gêneros textuais

presentes na obra. Também, outros gêneros textuais relevantes para o aluno do Ensino Médio poderiam ter sido incluídos, como a entrevista de emprego; o *curriculum vitae*; o relatório, que não se limite a experiência científica, como o presente no Capítulo 21, do Volume 1; o resumo; e os gêneros da esfera das novas tecnologias de comunicação.

Porém, vale ressaltar que, no que se refere aos capítulos que se propõem a um trabalho sistemático com os gêneros textuais, alguns pontos positivos podem ser observados. Dentre eles, pode-se mencionar a ênfase dada às características dos gêneros, as orientações fornecidas para a produção do gênero e a preocupação de aproximar o gênero de seu contexto de produção. Ainda, em relação à produção do gênero, um dos aspectos que merece destaque é o trabalho com projetos, pois, se bem desenvolvido, poderá oportunizar a participação do educando como ator social, contribuindo para o exercício da cidadania.

3.4.2 Português: *Ensino Médio*, de Nicola

Já a coleção de Nicola (2008), apesar de apresentar uma diversidade de gêneros tão significativa quanto a da coleção de Cereja e Magalhães (2005), conforme pode ser observado no Quadro 5, na página 91 desta dissertação, dedica poucos capítulos ao estudo sistemático desses gêneros. Dentre os 56 diferentes gêneros presentes na obra, apenas 36% são explorados em algum de seus aspectos formais e/ou funcionais, de acordo com os Quadros D, E e F, nas páginas 154, 159 e 163, no apêndice desta dissertação. E, desses 36%, poucos são analisados como foco de estudo de determinado capítulo, conforme se pode conferir no quadro abaixo:

Quadro 7

Coleção de Nicola				
Volume	Parte	Capítulo	Gênero textual abordado	Nº de páginas
1	Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano	2	Artigo de revista	01
		4	Charge	01
		5	Horóscopo	01
		6	Tirinha	01
2	Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano	4	Notícia	06
		4	Manchete	03
		4	Legenda	

		5	Editorial	03
		5	Crônica	03
3	Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano	5	Crítica	03
		6	Redação de vestibular	15

Em cada volume encontra-se a parte *Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano*. Segundo Nicola, essa parte tem o seu foco na leitura e produção de textos do cotidiano, “observando sempre os elementos do processo comunicativo, a intencionalidade, os moldes textuais preexistentes e o uso da seleção e combinação, tornando-os atos conscientes, frutos da reflexão” (NICOLA [Manual do professor], 2008, p. 5).

Esse foco nem sempre se concretiza, pois a maneira como o gênero textual é trabalhado se torna muito superficial. Por exemplo, no Capítulo 1, Parte 2, do Volume 1, encontra-se uma atividade com uma carta enigmática, porém nenhuma explicação sobre esse tipo de gênero é fornecida. O máximo que se tem é uma atividade elaborada com o objetivo de explorar a linguagem e os recursos visuais presentes na carta:

Texto para as questões de 6 a 8.

6) Que tipo de linguagem é empregada na carta enigmática?

7) A carta enigmática trabalha com um código secreto? Justifique.

8) Que tipo de signos são empregados na carta para a representação das idéias?

9) Utilizando apenas a linguagem verbal, responda: o que está escrito na carta? (NICOLA, 2008, p. 132).

Ainda, na Parte 2, do Volume 1, o mesmo acontece no Capítulo 4, quando se trabalha com um folheto de uma campanha sobre álcool e direção. O que aparece é uma atividade que poderá levar o aluno a buscar informações em outra fonte: “2) Considerando a intencionalidade do texto, uma leitura que o entenda como um texto apenas informativo é muito limitada. Explique a afirmação, destacando elementos como tipo de texto, público-alvo (interlocutor), produtor do texto, conhecimento de mundo, etc.” (v.1, p. 172). Trata-se de uma atividade que poderia ter sido relevante se antes algumas informações sobre o gênero tivessem sido trabalhadas.

Quanto aos demais gêneros presentes nesse volume e dentro da Parte 2, sente-se a necessidade de comentar algo que pode causar estranheza, o fato de ter só uma página dedicada a cada gênero. Isso se dá porque esses gêneros são apresentados apenas como pré-

textos, uma introdução ao capítulo em que o foco é outro conteúdo. Como exemplo, tem-se a charge, no Capítulo 4, intitulado *Leitura – a atribuição de sentidos*, sobre esse gênero apresenta-se o seguinte comentário:

Para ler o texto acima, não basta apenas observá-lo. Temos de reconhecer o código utilizado: entender que a linguagem não-verbal tenta representar livros voando, um homem correndo atrás deles com uma redinha em uma das mãos e uma tesoura na outra. Mas será que chegamos à essência do texto: “o que ele quer nos dizer”? Observe que apenas “decodificar” os desenhos não permite a compreensão da mensagem. Agora, se associarmos à decodificação o conhecimento de que o autor da charge a criou na época de um regime totalitário e relacionarmos os signos utilizados a esse momento político, tudo ganha sentido. O homem está tentando caçar livros (transformados em borboletas, idéias voando, livres) para censurá-los (a tesoura é mais do que um instrumento cortante; na charge, é a representação da censura). Agora sim, lemos o texto!

É interessante perceber que, se tirássemos o signo “tesoura” do texto, o sentido mudaria totalmente, nossa leitura seria outra. Nesse caso, como você interpretaria a mensagem? (NICOLA, 2008, p. 169).

Realmente, o comentário feito sobre a charge é pertinente, porém dois pontos merecem destaque. Primeiro, por que não aprofundar o estudo desse gênero que poderia trazer contribuições significativas para o desenvolvimento do senso crítico? Segundo, ao se chegar ao final do comentário fica claro que o foco de estudo não é a charge, mas sim a leitura e a atribuição de sentidos.

O objetivo aqui, não é criticar o fato de se trabalhar com o conteúdo *Leitura – a atribuição de sentidos*. Sabe-se que esse é um conteúdo de suma importância e está totalmente relacionado ao estudo sobre os gêneros textuais. Inclusive nesse capítulo, ao se destacar alguns exemplos de elementos que podem proporcionar inferências em relação ao texto a ser lido, chama-se atenção para o gênero textual, o autor, a época e o veículo ou suporte. Pode-se destacar o comentário feito em relação ao gênero textual:

Gênero textual – a identificação do gênero textual (artigo de jornal, propaganda, romance, artigo científico, charge, receita, bula, piada, etc.) permite a antecipação da construção textual e da possível intenção do falante. Por exemplo, ao ler o editorial de um jornal, conhecendo as características básicas do gênero, podemos esperar um texto marcado por sequências argumentativas com o intuito de fazer a defesa de uma posição em relação a um assunto, na tentativa de ganhar a adesão do leitor; portanto, o reconhecimento desse gênero nos prepara para a leitura: não esperamos um texto narrativo, nem descritivo, mas um texto argumentativo (NICOLA, 2008, v. 1, p. 173).

Certamente, o conhecimento do gênero nos prepara para a leitura, portanto necessário se faz que uma atenção maior seja dispensada às particularidades de cada gênero. Nesse volume, percebe-se a falta de atividades que proporcionem momentos de interação com variados gêneros em que as características desses gêneros sejam realmente analisadas.

Já no Volume 2, o trabalho com os gêneros apresenta-se de forma mais estruturada. O foco da Parte 2 volta-se para a esfera jornalística, abordando os gêneros notícia, manchete, legenda, editorial e crônica. Por exemplo, ao trabalhar com o gênero manchete, tem-se uma atividade em que, primeiramente, comenta-se sobre como uma boa manchete pode salvar uma edição e o que é uma manchete propriamente dita: “o que chamamos de manchete é o título principal de um texto, que aparece na primeira página de um jornal” (v. 2, p. 208). Em seguida, fornece-se uma explanação presente no *Novo Manual de redação*, editado pela *Folha de S. Paulo* em 1996, contendo a definição, exemplo e contra-exemplos de manchetes; e, também, são fornecidas outras instruções gerais sobre títulos de notícias presentes no *Manual de redação e estilo*, do jornal *O Estado de S. Paulo* (v.2, p. 208-209). Depois, uma notícia é apresentada para que as informações possam ser exercitadas: “Leia atentamente a notícia abaixo, publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*, 3 abr. 2005. [...] O título da matéria está de acordo com as instruções dos manuais? Justifique a sua resposta” (v. 2, p. 209-210).

Também no Capítulo 5, da Parte 2, Volume 2, trabalha-se com o editorial, buscando focar em suas características como gênero. Fala-se sobre a sua função, estrutura, tipologia textual, veículo de circulação e assim por diante. Após essa explanação, um exemplo de editorial é apresentado, acompanhado da seguinte atividade: “Releia as indicações dos manuais para a redação de um editorial e comente o texto acima, considerando suas características principais como gênero textual” (v. 2, p. 219). Assim, nesse segundo volume, é possível observar um trabalho mais sistemático em relação aos gêneros textuais, mesmo que o enfoque ainda se concentre nos aspectos formais e funcionais.

Algumas atividades merecem destaque. Dentre elas, um trabalho que pode ser considerado positivo é o trabalho com o intergênero, mesmo que esse conceito não seja apresentado na obra, algumas atividades acabam se utilizando dele, como é possível observar em: “3) Manuel Bandeira criou o poema de abertura a partir de uma notícia de jornal. Faça o trabalho inverso: a partir do poema, reconstrua a notícia” (v.2 p. 218). Também em:

Reescreva o artigo “Quixotes de Portinari voltam à luta” à maneira de uma notícia breve. Observe as seguintes orientações:

- a) acrescente um subtítulo ao artigo (lembre-se de que geralmente os subtítulos têm uma função explicativa e/ou especificativa);

- b) limite seu artigo a dois parágrafos;
- c) ele será publicado no boletim de uma livraria (NICOLA, 2008, v. 2, p. 187).

Em duplas, façam uma pesquisa em jornais e:

- a) selecionem dois textos jornalísticos sobre acontecimentos da atualidade com predominância de sequências narrativas, sendo uma notícia e uma crônica;
- b) façam uma análise, comparando a estrutura de cada texto e os aspectos que os identificam ora como notícia, ora como crônica;
- c) produzam uma crônica a partir da notícia, e uma notícia a partir da crônica;
- d) na voz de um representante, apresentem suas conclusões sobre a composição textual de um e outro gênero textual, exemplificando com os textos extraídos de jornal e as produções que vocês fizeram a partir deles (NICOLA, 2008, v. 2, p. 223).

Com esse tipo de atividade, o aluno acaba se familiarizando com dois ou mais gêneros textuais. Porém uma observação precisa ser feita, a atividade não deve ser solicitada sem que maiores detalhes sobre esses gêneros sejam oferecidos. Por exemplo, no caso dessa segunda atividade mencionada (v.2, p. 187), foi feita a solicitação de uso do gênero antes mesmo de se trabalhar com o gênero textual *notícia*.

Outra atividade, na qual alguns pontos positivos podem ser destacados, é:

Agora, nosso trabalho é analisar os textos jornalísticos. Para tanto, sugerimos:

- a) dividir a classe em grupos para que cada um analise dois jornais de um mesmo dia (provavelmente, a maior parte do conteúdo será semelhante);
- b) nessa análise, deverão ser observados o espaço ocupado por uma mesma notícia em cada jornal, a estrutura de cada texto, as possíveis manipulações da notícia por meio da linguagem, etc.;
- c) cada grupo deverá escolher duas notícias e analisar a ordem em que os elementos da fórmula Q-Q-Q-O-C-PQ aparecem.
- d) na voz de um representante, apresentar para a sala suas análises, destacando que elemento ganhou ênfase na notícia e por quê (NICOLA, v. 2, p. 217).

Nessa atividade, o fato de trabalhar com o jornal em si e não com trechos de seções de jornais presentes em livros didáticos pode ser considerado como um aspecto positivo, pois proporcionará ao aluno o contato não só com a notícia, mas com outros gêneros que fazem parte desse jornal e, ainda, terão a oportunidade de observar outras características pertencentes a esse veículo de comunicação. Também, na questão *b*, pede-se para o aluno analisar a mesma notícia em dois jornais diferentes, observando as possíveis manipulações da

notícia por meio da linguagem. Essa é uma sugestão valiosa que poderá oportunizar o desenvolvimento do sendo crítico.

Também uma atividade que reflete a preocupação de aproximar os textos o máximo possível da sua condição de produção é a seguinte:

A proposta final deste capítulo é **fazer um jornal, o nosso jornal**.

Para tanto, sugerimos a divisão da sala em grupos para que **cada grupo monte um jornal**.

Considerações gerais:

- O público alvo do jornal será sua comunidade escolar.
- A periodicidade será trimestral.
- O número mínimo de páginas será quatro.
- Os textos publicados têm de observar o interesse do seu leitor-alvo.

Não se esqueça de:

- escolher um título para o seu jornal;
- dividi-lo em pequenas seções (notícias, crônicas, editorial...);
- observar as características de configuração de um jornal, assim como também as características dos seus textos.

Agora, mãos à obra. Vamos ao **nosso jornal** (NICOLA, 2008, v. 2, p. 225, grifos do autor).

Essa proposta de projeto pode ser muito interessante se houver uma continuidade, pois os alunos terão uma garantia de produção textual regular e com um destino e finalidade mais realísticos do que o sugerido em: “Reescreva o artigo ‘Quixotes de Portinari voltam à luta’ à maneira de uma notícia breve. Observe as seguintes orientações: [...] d) ele *será publicado no boletim de uma livraria*. (v. 2, p. 187, grifos meus) Ou em:

Você vai fazer uma descrição de uma pessoa importante e conhecida, para *ser publicada na edição especial de uma revista semanal* que terá “Personalidade do ano”. Importante: em nenhum momento do texto será mencionado o nome da personalidade (na publicação, o artigo virá acompanhado de uma foto) (NICOLA, 2008, v. 2, p. 197, grifos meus).

Percebe-se, nesses casos, que se recorre a elementos fictícios ao se mencionar onde seriam publicadas as produções. Esse aspecto pode ser positivo, no sentido de oferecer informações que poderão orientar os alunos na produção textual, porém, atividades mais próximas da realidade do aluno e com finalidades mais realísticas poderiam ser elaboradas.

Já, no Volume 3, o gênero que predomina é a redação de vestibular. Um gênero muito apropriado, tendo em vista ser o último ano do Ensino Médio. Quanto a sua definição como gênero textual, Nicola (2008, v. 3, p. 195) tece o seguinte comentário:

A redação de vestibular, segundo o modelo tradicional, poderia ser definida como um gênero textual. Pensemos: um texto que é produzido numa determinada situação (exame de vestibular), com características configuracionais (um texto em prosa que discursa sobre um tema, conta de um título mais cerca de 25 linhas, escrito com caneta numa folha em branco e não assinado) e para um determinado fim (a avaliação da escrita dos candidatos).

E acrescenta:

Se a intenção é avaliar a competência comunicativa de um candidato, não basta uma redação bem escrita no quesito ortografia e regras gramaticais. O texto tem de apresentar claramente suas ideias, observando os fatores que envolvem sua produção: a situação comunicativa (real ou pressuposta) e a função (o que se quer com o texto, o que se tenta dizer, qual é o objetivo do texto?) (NICOLA, 2008, v. 3, p. 197).

Nesses comentários ele expõe algumas características mais comuns a esse gênero e alerta para um novo paradigma no que se refere a sua avaliação. Também é digno de nota que nesse Capítulo 6, o qual aborda a redação de vestibular, Nicola apresenta vários trechos retirados de manuais do candidato. Por meio desses trechos, ele vai explanando tópicos como: o papel da leitura; a coletânea ou painel de leitura; a diversidade de textos e linguagem; textos, tema e recorte temático; em foco: a situação e a função; os modelos e arranjos linguísticos e a adequação; e a gramática; articulação; e as pequenas redações nos exames. Essa é uma estratégia pertinente, pois poderá contribuir para que o aluno tenha o que talvez seja o seu primeiro contato com um manual do candidato, mesmo que em forma de trechos.

Ainda nesse capítulo, uma atividade muito interessante é solicitada. Diz respeito à análise de algumas propostas de redação dos vestibulares da Universidade Federal de Goiás, da Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina (Unifesp), da Universidade Federal do Paraná e uma quarta proposta do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), de São José dos Campos, SP. A análise dessas propostas envolve atividades como:

- 1) Descreva a coletânea quanto aos gêneros textuais.
- 2) Relacione a temática dos textos da coletânea e a temática da proposta.
- 3) Que sequência textual deve predominar no texto pedido na proposta pela Unifesp? Como é definido o enunciador?
- 4) A proposta não apresenta nenhum recorte temático. No entanto, o posicionamento do produtor do texto, o caráter argumentativo do texto a ser produzido, determinará, sim, um recorte. Explique a afirmação. (NICOLA, 2008, v. 3, p. 206)

Essas atividades realmente exigem que o aluno faça uma análise mais minuciosa da proposta em estudo. E, após uma análise mais detalhada, com uma compreensão melhor de como deve ser a produção textual, o aluno poderá usar a proposta como um exercício, um treino, conforme sugestão do próprio Nicola (2008, v. 3, p. 209): “Escolha pelo menos uma das propostas apresentadas, ative sua competência linguística, escreva seu texto e avalie-o criticamente, observando os pontos discutidos no capítulo”.

Quanto à obra como um todo, algumas observações precisam ser mencionadas. Uma primeira observação a ser feita diz respeito à maioria dos gêneros ser usada como pretexto para se trabalhar conteúdos gramaticais, assim como a coleção anterior. Por exemplo, ao explorar a canção *Uma brasileira* de Brown e Vianna, tem-se a seguinte atividade: “10) Destaque do texto um monossílabo, um dissílabo, um trissílabo e um polissílabo. 11) O vocábulo candeeiro é formado por quantas vogais, consoantes e semivogais?” (v. 1, p. 20). Em outra atividade, a partir de uma tirinha, pede-se:

- 1) No primeiro quadrinho temos a oração “Você é acusado de beber além da conta, e dar um vexame de proporções continentais!”. Indique a função sintática:
 - a) da palavra **acusado**;
 - b) das orações **de beber além da conta, e dar um vexame de proporções continentais**;
 - c) da locução **de proporções continentais**. (NICOLA, 2008, v. 2, p. 54, grifos do autor)

E, após apresentar uma tirinha que, equivocadamente, é chamada de charge pelo o autor, tem-se a seguinte atividade:

- 1) Na charge, quantos períodos há? Identifique-os e classifique.
- 2) Extraia da historietta um exemplo de coordenação e comente o tipo de relação que se estabelece.
- 3) Considere as frases: “Você tem talento para cozinha! Você devia fazer um curso de gastronomia.” Ligue-as por coordenação, estabelecendo uma relação de conclusão e de explicação (NICOLA, 2008, v. 3, p. 82).

Essas ocorrências não condizem com uma citação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, presente no manual do professor, apresentada por Nicola: “A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos.” (1998, *apud* NICOLA [Manual do professor], 2008, p. 4).

Outra observação refere-se ao trabalho direcionado às diversas temáticas. Como comentado sobre a coluna *Relevância da temática em relação ao público-alvo*, nos Quadros D, E e F, nas páginas 154, 159 e 163, no apêndice desta dissertação, as temáticas ali expostas, em sua maioria, não são exploradas de uma maneira que leve o aluno a refletir em sua condição de ator social. Alguns assuntos presentes nos textos dessa coleção e destacados nos apêndices são: corrupção, drogas e direção, fumo, censura, pedofilia, vestibular, luta pela sobrevivência, amor, religiosidade, valorização da cultura, conhecimento pessoal, liberdade de expressão, ódio, recordações, sentimentos, solidariedade, opressão, liberdade, saúde, comodismo, velocidade no trânsito, doação, depressão, posse de terras, revolução digital, transgênicos, solidão, consciência política, desigualdade social, Aids, dentre outros. Muitas discussões sobre essas temáticas deixam de ser realizadas, sendo o aluno quem mais perde e esse fato reflete em toda a sociedade, pois não se pode dissociar esse aluno da sociedade da qual faz parte.

Uma terceira observação a ser feita é que o espaço reservado para o trabalho com os gêneros orais pode ser questionado, tendo em vista que a seção *Trocando ideias* apesar de levar o aluno a se expressar, não especifica como isso deve ser feito, se através de um seminário, uma mesa-redonda, um debate e assim por diante. É o que pode ser observado em atividades como:

- Em pequenos grupos, façam o levantamento das informações que possam propiciar antecipações em relação aos textos abaixo. *Apresentem suas conclusões para a sala na voz de um representante* e comparem-nas (v. 1, p. 174, grifo meu);
- *Debata com seus colegas*: Há alguma diferença entre o emprego do discurso direto e o emprego do discurso indireto para abrir espaço para outras vozes numa narrativa? Por quê? Em caso afirmativo, qual (ou quais)? (v. 2, p. 236, grifo meu);
- Formem pequenos grupos e, a partir da revisão dos mecanismos de coesão lexical e da leitura do texto acima, apontem nele exemplos de repetição lexical, sinonímia, hiperonímia, campo semântico. Em seguida, *exponham para os colegas e professor(a) suas conclusões*” (v. 3, p. 159, grifo meu).

A partir dessas atividades, fica complicado fazer uma avaliação quanto à eficácia do trabalho com os gêneros orais. A oralidade é incentivada, mas não se pode dizer que os gêneros orais são, realmente, trabalhados.

E, a quarta observação diz respeito à ausência de gêneros que poderiam ser muitos significativos tendo em vista o público-alvo, como a entrevista de emprego, o *curriculum vitae*, o resumo, o relatório, o *e-mail* e assim por diante.

Portanto, pode-se considerar que o fato de a coleção apresentar uma diversidade de gêneros textuais não garante a qualidade do trabalho com esses gêneros. Alguns aspectos positivos foram observados, como o trabalho com intergêneros, atividades que proporcionam o trabalho com o gênero no seu suporte real, análise com foco em uma possível manipulação do gênero por meio da linguagem e a sugestão de um projeto para a realização de um jornal, no qual diversos gêneros poderão ser trabalhados.

Porém, percebe-se que outros aspectos são passíveis de melhoria a fim de tornar o trabalho com os gêneros textuais mais significativo, como, por exemplo, um trabalho mais sistemático no que se refere a explorar as características tanto dos gêneros escritos como dos gêneros orais, um maior direcionamento em relação ao objetivo proposto nas atividades em que é solicitada a produção de determinado gênero, atividades que explorem o contexto de produção dos diversos gêneros e, uma diversidade textual que não esteja só presente na obra, mas que seja trabalhada em suas particularidades.

4 CONCLUSÃO

São muitos os discursos que nos chegam e são muitas as necessidades de lidar com eles no mundo do trabalho e fora do trabalho, não só para o desempenho profissional, como também para saber fazer escolhas éticas entre discursos em competição e saber lidar com as incertezas e diferenças características de nossas sociedades atuais. Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania.

(MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 46)

Essa epígrafe apresenta uma das principais tarefas da escola na construção da cidadania: ensinar a usar a linguagem e entender como ela funciona no mundo atual. Essa é uma tarefa que está intimamente relacionada com o estudo dos gêneros textuais.

Existe consenso no que diz respeito à relevância do trabalho com base nos gêneros textuais para entender como a linguagem funciona no mundo atual. Porém, quando se trata de como deve ser esse trabalho, bem como deve ser o estudo dos conceitos relacionados aos gêneros textuais, nota-se, como observado no Capítulo 1, que não há consenso. Sendo assim, necessário se fez alguns posicionamentos em relação a que conceito adotar. Há autores que consideram os termos *gênero textual* e *gênero discursivo* como sinônimos, outros que relacionam a escolha terminológica à adesão a teorias diferentes, e ainda outros que usam a expressão gênero textual em um mesmo contexto em que se usaria domínio discursivo.

Dessa forma, no que se refere ao estudo dos gêneros textuais em relação a outros conceitos, estes foram abordados, neste estudo, buscando contribuir para evitar equívocos ao atribuir aos gêneros uma definição que não lhes pertence, chegando a generalizações que ofuscam conceitos como o de tipo textual e o de domínio discursivo que são tão relevantes quanto o de gênero textual.

Nesta dissertação, os termos *gênero textual* e *gênero discursivo* não foram usados como sinônimos, levando-se em consideração todas as peculiaridades envolvidas em cada conceito. No caso do termo gênero discursivo, por exemplo, ao se usar esse termo percebe-se a necessidade de um diálogo com outros conceitos abordados por Bakhtin. Assim, optou-se pelo termo *gênero textual*, tendo em vista que o objetivo desta pesquisa foi a análise do enfoque que os gêneros textuais recebem no livro didático, e observa-se que esses livros não têm por meta principal a relação entre os gêneros e outros conceitos bakhtinianos.

Como foi visto, são muitas as definições de gênero textual, as quais se diferenciam em alguns aspectos, como considerar gênero como atividades, entidades, ações, práticas, formas de vida, modos de ser, fenômeno psicossocial e assim por diante. É possível observar, entretanto, que esses aspectos, apesar de apresentarem diferenças, permitem um diálogo entre si, levando a perceber-se a importância desse conceito para a análise de um texto que vá além de aspectos estruturais e linguísticos. Assim, nesta dissertação, ao se fazer uso do termo *gênero textual*, a orientação evocada foi a de gênero como um evento comunicativo, uma manifestação textual em um contexto social, com características próprias, estáveis, mas não rígidas, que, de forma estratégica, se adequa a determinado contexto e é usado pelos participantes desse contexto para veicular saberes e valores.

Nessa perspectiva, um dos grandes desafios educacionais está em proporcionar situações no contexto escolar que oportunize aos alunos um contato maior possível com a diversidade textual e que essa experiência contribua para a compreensão das condições de produção dos gêneros textuais. Sabe-se que, nesse caso, o livro didático exerce um papel de grande importância. No entanto, esse contato não pode se limitar aos gêneros textuais presentes nos livros didáticos, pois, ao sair do seu contexto de produção e serem transportados para o livro didático, esses gêneros acabam perdendo elementos importantes para a sua análise.

Também, em se tratando do livro didático, para melhor compreendê-lo, necessário se faz levar em consideração todo o seu processo de produção. No Capítulo 2, constatou-se que o livro didático possui diversas facetas, dentre elas o fato de ser um produto do mercado editorial. Esse aspecto exerce grande influência na sua composição, pois, para que um livro seja aceito e adquirido pelo sistema público, rendendo para a editora um lucro considerável, ele precisará adequar-se aos critérios estabelecidos pelo PNLD. O PNLD torna-se, assim, o ponto de partida e o ponto de chegada, na medida em que é o programa responsável por estabelecer esses critérios e pela aprovação e compra desses livros.

É importante destacar os elementos envolvidos nas diversas etapas para que um livro didático seja aprovado e chegue até as mãos do educando, tornando-se uma ferramenta fundamental na construção e disseminação do conhecimento, pois entender os aspectos relacionados ao mercado editorial pode ser de grande auxílio para a compreensão do processo de autoria.

Sem dúvida, tanto os gêneros textuais como o livro didático são objetos de investigação que merecem ser tratados com muita seriedade. E, ao juntar esses dois objetos em uma pesquisa, algumas considerações são necessárias. Primeiramente, é impossível não

reconhecer o quanto os gêneros textuais têm exercido uma grande influência na produção dos livros didáticos. Quando se analisa um livro didático elaborado antes dos PCN e outro elaborado depois, é possível constatar que uma mudança significativa se faz presente: a quantidade de gêneros textuais espalhados por toda a obra é surpreendente. Mas, essa mudança não é garantia de qualidade, fazendo-se necessário analisar que enfoque os gêneros textuais recebem nesses livros didáticos.

Quanto às coleções analisadas nesta pesquisa, ficou evidente que se trata de coleções que muito podem contribuir para a formação linguística do educando. Porém, como destacado no manual do professor pertencente a cada uma das coleções, existe o intuito de contribuir também para a formação do cidadão. Nesse sentido, pode-se dizer que a diversidade de gêneros textuais presentes nas obras e as temáticas presentes nesses gêneros representam um avanço em relação a livros anteriores. No entanto, foi possível perceber que, nas duas coleções, existe a necessidade de melhorias quanto à abordagem dessas temáticas.

Também, faz-se necessário rever o trabalho com os gêneros textuais usados para se explorar conteúdos relacionados aos conhecimentos linguísticos, como é o caso, para citar apenas um exemplo, das tirinhas. Esse gênero deixa de ser analisado com foco no estudo dos gêneros textuais para ocupar um espaço meramente gramatical. Um dos possíveis motivos para a escolha desse gênero como pretexto para estudos gramaticais pode-se dar pelo fato de ser um texto breve, composto de frases curtas, o que remete a um ensino tradicional e persistente dos conteúdos gramaticais.

O que acontece com as tirinhas pode ser observado em relação a outros gêneros textuais que aparecem nas coleções com uma finalidade gramatical ou literária. Sendo assim, uma possível sugestão quanto à abordagem desses gêneros espalhados nas coleções, sabendo da inviabilidade de estudar todos os gêneros de forma minuciosa, seria que, ao menos na primeira aparição de determinado gênero na obra, algumas informações sobre ele, como, por exemplo, a funcionalidade, as características formais, o contexto de produção, fossem apresentadas em um *boxe*. Seria apenas mais um *boxe* dentre tantos outros espalhados nas coleções.

Quanto aos gêneros analisados nas coleções, pode-se considerá-los de grande pertinência em relação ao público-alvo. Porém, observou-se que outros gêneros, tão importantes quanto os analisados, não foram incluídos nas coleções, como é o caso do relatório, da entrevista de emprego, do *curriculum vitae*, do e-mail, do blog, do torpedão, do perfil do usuário, dentre outros. Em relação aos gêneros ligados ao mercado de trabalho, pode-se justificar o fato de não serem abordados como uma tentativa de ressaltar a mudança

de foco do Ensino Médio, que deixa de ser simplesmente profissionalizante. Já o fato de não se contemplar os gêneros relacionados às novas tecnologias pode-se atribuir a uma característica comum a esses gêneros, que é o uso, com maior frequência, de uma modalidade de linguagem informal, fugindo, assim, da norma padrão tão explorada no trabalho com os gêneros presentes nas coleções analisadas.

Em relação ao enfoque que esses gêneros receberam na coleção de Cereja e Magalhães (2005), pode-se dizer que se trata de um trabalho pertinente, em especial, no caso do trabalho realizado na seção *Trabalhando o gênero*, mais especificamente, na parte de produção do gênero. Os alunos são orientados quanto a essa produção e existe uma preocupação por parte dos autores no sentido de aproximar o, máximo possível, através de projetos, esse gênero de seu contexto de produção. Os projetos sugeridos são viáveis e podem contribuir para que os alunos compreendam a funcionalidade dos gêneros textuais fora da escola e o papel que desempenham no exercício da cidadania.

Já na coleção de Nicola (2008), foi possível perceber uma tentativa no sentido de inovar. No entanto, nem sempre essa inovação garante a compreensão do objetivo proposto. Algumas atividades buscam fazer o aluno refletir sobre algum aspecto referente a determinado gênero textual; porém, notou-se que faltam subsídios para que essa reflexão realmente ocorra. O trabalho com os gêneros textuais poderia, inicialmente, ter explorado as características formais e a funcionalidade desses gêneros. Para, em seguida, esse trabalho ser intensificado com a abordagem da temática e de outras particularidades dos gêneros, podendo auxiliar os alunos no sentido de terem maiores subsídios para chegarem a uma resolução eficaz das atividades sobre esses gêneros.

O objetivo desse comentário não é desprestigiar a coleção, pois se sabe que a eficácia de um livro didático muito dependerá do uso que se faz dele. Cabe ao professor se atentar para as características dessa ferramenta tão importante que é o livro didático e usar sua experiência para selecionar o que deve ser trabalhado como se está no livro, o que pode ser adaptado com vista a atender a sua clientela e o que deve ser descartado, ao menos naquele momento de trabalho.

Outra sugestão, é que o professor possa utilizar do estudo das particularidades dos gêneros textuais presentes nos livros didáticos e vá além desse trabalho, oportunizando o contato com esses gêneros em seus suportes reais, em situações de comunicação o mais próximo possível de seu contexto de produção. Como bem nos lembra Bakhtin ([1953]2003, p. 264- 265):

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.

Assim, cabe ao professor de Língua Portuguesa buscar se aprofundar no estudo dos gêneros textuais, tendo o cuidado, porém, de não tentar normatizar os gêneros, isto é, estabelecer um padrão estruturado a partir dos aspectos formais. Esse é um trabalho que não é tão simples, levando-se em consideração a formação estruturalista que esse professor recebe durante toda a sua vida acadêmica. No entanto, é um cuidado que deve ser tomado porque o que é mais importante no estudo sobre os gêneros textuais é uma análise do processo de produção e dos vários efeitos de sentidos que eles provocam.

Sendo assim, o professor deve se utilizar das pesquisas que estão surgindo tendo por objetivo o estudo não só dos gêneros textuais, como também do livro didático, pois, como se sabe, se o trabalho com os gêneros levar em consideração o papel do indivíduo na construção de sentidos, esse trabalho poderá contribuir para o exercício reflexivo sobre os aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos veiculados por eles.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. (1ª edição de 1929). Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Conferência: *Políticas públicas para livros didáticos: cerca de anos depois*. Anais do 1º Seminário de pesquisa livros didáticos de língua portuguesa. 08 e 09/10/2012. Universidade de São Paulo – USP.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Ângela Paiva Dionísio, Judith ChamblisHoffnagel (orgs.); tradução e adaptação de Judith ChamblisHoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira *et al.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BENTES, Ana Cristina. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In.: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed., São Paulo: Parábola, 2011.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In.: DIONÍSIO A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 39-49.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P., BEZERRA, M. A. (Org.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 35-47.

BHATIA, Vijay K. Análise de Gêneros hoje. [BHATIA, Vijay K. Genre analysis today. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, Bruxelles, 75:629-652]. Tradução: Benedito Gomes Bezerra. In.: *Ver. de Letras*. Nº 23– Vol. ½ – Jan/ dez 2001.

BRASIL, MEC, Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Guia de Livros Didáticos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2012.

_____. *Programa: ensino médio inovador: documento orientador*. Brasília: MEC, 2009.

_____. *PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2007.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio –Parte II:Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte I: Bases Legais*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, MEC, Ministério da Educação. Plano decenal de educação para todos. Brasília : MEC. 1993. – versão atualizada, 120p. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 02 de março de 2012.

BRITO, Tatiana Feitosa de. *O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados*. [Textos para Discussão 92]. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/senado/conleg/nepsf1.html>> Acesso em: 4 de abril de 2012.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. *Dinâmicas discursivas na aula de Português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2009. Disponível em: <<http://www.letramento.iel.unicamp.br>> Acesso em: 06 de junho de 2012.

_____, Clecio dos Santos. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2005. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000361369>> Acesso em: 06 de junho de 2011.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/mercadolivrodidatico.pdf>>. Acesso em: 02 de novembro de 2012.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 5 ed. São Paulo: Atual, 2005.

_____. *Português: linguagens*. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FREITAG, Bárbara *et al.* *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2010.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. Editora Ática, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In.: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed., São Paulo: Parábola, 2011.

_____. Apresentação. In.: BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Ângela Paiva Dionísio, Judith ChamblisHoffnagel (orgs.); tradução e adaptação de Judith Chamblis Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira *et al.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P., BEZERRA, M. A. (Org.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 48-61.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In.: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed., São Paulo: Parábola, 2011.

_____. *O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais*. Uma versão do texto Gêneros textuais, atividades sociais e ensino de linguagem. In: II CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO DE LEITURA, LITERATURA E LINGUA PORTUGUESA, 2005, Bento Gonçalves, RS: Universidade de Caixias do Sul. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/07.htm>>. Acesso em: 20 de maio de 2011.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In.: NASCIMENTO, E. L.(Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

NICOLA, J. *Português: Ensino Médio*. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2005.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2004.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P., BEZERRA, M. A. (Org.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 13-20.

RODRIGUES, Rosângela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In.: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs). *Os Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In.: SIGNORINI, Inês (Org). *[Re] discutir texto, gênero e discurso*. São Palulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

_____. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin – ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E GÊNEROS TEXTUAIS, 4., ago. 2007, Tubarão. Anais. Tubarão/SC, 2007, p. 1761-1775.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In.: MEURER, J.L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. P. 184-207.

_____; MOITA LOPES. Linguagem, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL/DPEM. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, v. 2, nº 12 nov/dez. 1996.

SOARES, Ricardo Pereira. Compras governamentais para o programa nacional do livro didático: uma discussão sobre a eficiência do governo. [Texto para discussão nº 1307]. 2007. Disponível em <www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1307.pdf> Acesso em: 4 de agosto de 2012.

SOBRAL, Adail. Estética da criação verbal. In.: BRAIT, B. *Bakhtin. Dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 167-187.

SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/volochinov/Medvedev*. São Paulo: Humanitas, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies*. Alfa: Revista de Linguística, v. 51, p.39-79, 2007. ISSN/ISBN: 19815794. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/travaglia/>> Acesso em: 10 de fevereiro de 2012.

_____. Categorias de texto: significantes para quais significados? In.: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Org.); FINOTTI, Luísa Helena Borges (Org.) ; MESQUITA, Elisete Maria Carvalho de (Org.) . *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. 1ª ed. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 173-192. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/travaglia/>> Acesso em: 10 de fevereiro de 2012.

_____. Da distinção entre tipos, gêneros e subtipos de textos. *Estudos Linguísticos XXX*, Marília, p. 01-06, 2001. Revista publicada em CD-ROM: artigo 200. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/travaglia/>> Acesso em: 10 de fevereiro de 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro A

Gêneros textuais presentes, aspectos abordados e temática presente nesses gêneros, no Volume 1 da coleção *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães

Volume 1 Coleção de Cereja e Magalhães					
Unidade	Capítulo	Conteúdo	Gêneros presentes	Aspectos abordados em relação ao gênero	Relevância da temática em relação ao público-alvo
1 Linguagem e Literatura	1 Língua: uso e reflexão	Linguagem, comunicação e interação	Tirinha	-	Sim Relacionamento
			Cartum (2)	Funcional	-
			Placa	-	-
			Poema	-	Sim Gírias
			Anúncio	Formal Funcional	-
			Legenda	-	-
			Piada	-	-
	2 Literatura	Literatura: leitura-prazer	Conto	-	-
			Poema (2)	-	-
			Legenda (5)	-	-
			Depoimento (10)	-	-
	3 Literatura	O que é literatura?	Reportagem	Formais Funcionais	-
			Crônica	Formais Funcionais	-
			Poema (2)	Formais Funcionais	Em 1: Sim (Exploração de mão de obra)
			Legenda (3)	-	-
			Capa de livro	-	-
	4 Produção de texto	Introdução aos gêneros do discurso	Reportagem (2)	-	-
			Legenda	-	-
			Conto	-	-
			Enquete	-	-
			Poema (3)	-	-
Peça			Formais	-	
Tirinha	-	Sim (Realidade Brasileira)			

1 Linguagem e Literatura	5 Produção de texto	A fábula	Canção	-	-	
			Fábula (4)	Formais Funcionais	Em 1: Sim (Ser você mesmo)	
			Poema (4)	-	-	
			Tirinha	-	-	
			Legenda (3)	-	-	
	6 Língua: uso e reflexão	Introdução à estilística: figuras de linguagem	Provérbio (12)	-	Sim (Sabedoria popular)	
			Poema (2)	-	-	
			Anúncio (5)	-	Em 1: Sim (Campanha em favor das crianças)	
			Tirinha (2)	-	-	
			Legenda	-	-	
	7 Produção de texto	O poema	Poema (10)	Formais Funcionais	Sim (Produção: futebol, amigos, conflito de gerações, etc.)	
			Em dia com o vestibular	Artigo de jornal	-	-
				Letreiro de fachada	-	-
				Poema (3)	-	-
				Legenda (4)	-	-
Romance	-	-				
2 As origens da Literatura Brasileira	8 Literatura	A literatura portuguesa: da Idade Média ao Classicismo	Poema (3)	-	Em 1: Sim (Valores)	
			Legenda (13)	-	-	
			Cantiga (3)	-	-	
	9 Produção de texto	O texto teatral escrito	Peça	Formais Funcionais	-	
			Legenda (4)	-	-	
	10 Língua: uso e reflexão	Texto e discurso – Intertexto e interdiscurso	Tirinha (2)	Formais Funcionais	-	
			Crônica	-	-	
			Legenda (4)	-	-	
			Redação escolar	-	-	
			Poema	-	-	
	11 Produção de texto	A carta pessoal	Anúncio (4)	-	-	
Carta			Formais Funcionais	Sim (Produção: hobbies, trabalho voluntário, lazer, etc.)		
Legenda			-	-		
Poema	-	Sim (Insegurança, escolhas)				

2 As origens da Literatura Brasileira	12 Língua: uso e reflexão	Introdução à semântica	Tirinha (6)	-	-
			Poema	-	-
	13 Literatura	O Quinhentismo no Brasil	Cartum (2)	-	-
			Legenda (6)	-	-
			Poema	-	-
	14 Produção de texto	O relato pessoal	Relato pessoal	Formais	Sim (Produção: experiência pessoal)
			Legenda	-	-
	15 Literatura	Diálogos com o Quinhentismo	Canção	-	Sim (Amor)
			Legenda (4)	-	-
			Poema (2)	-	Sim (Amor e Prostituição)
			Capa de CD	-	-
			Depoimento	-	-
		Em dia com o vestibular	Cantiga	-	-
			Poema (2)	-	-
			Canção	-	Sim (Mentira)
			Tirinha (3)	-	Sim (Contexto social brasileiro)
			Notícia	-	-
			Verbetes	-	-
			Artigo de opinião	-	Sim (Sujeira da cidade)
Placa			-	-	
Carta	-	-			
3 Barroco: a arte da indisciplina	16 Literatura	A linguagem barroca	Poema (3)	-	-
			Legenda	-	-
	17 Literatura	Do texto ao contexto do Barroco	Legenda (6)	-	-
	18 Produção de texto	O texto de campanha comunitária	Folheto	Formais Funcionais	Sim (Medicamentos)
			Cartaz	Formais Funcionais	Sim (Dengue)
	19 Língua: uso e reflexão	Sons e letras	Tirinha (5)	-	-
			Poema	-	-
			Legenda	-	-
			Canção	-	-
			Reportagem	-	-
	20 Literatura	O Barroco em Portugal	Sermão	Formais Funcionais	Sim (Religiosidade)
			Legenda (5)	-	-
21 Produção de texto	O relatório de experiência científica	Relatório	Formais Funcionais	-	

3 Barroco: a arte da indisciplina	22 Língua: uso e reflexão	A expressão escrita: ortografia – divisão silábica	Tirinha (6)	-	-
			Anúncio (2)	-	-
			Cartum	-	-
	23 Literatura	O Barroco no Brasil	Poema (6)	-	-
			Legenda (4)	-	-
	24 Língua: uso e reflexão	A expressão escrita: acentuação	Tirinha (5)	-	-
			História em quadrinho	-	-
			Poema	-	-
			Legenda	-	-
			Capa de livro	-	-
			Reportagem	-	-
	25 Produção de texto	O seminário	Reportagem (4)	-	Sim (Alimentação saudável)
	26 Literatura	Diálogos com o Barroco	Poema	-	-
			Legenda (8)	-	-
Canção			-	-	
	Em dia com o vestibular	Poema (3)			
		Carta dos leitores (2)			
4 História social do Arcadismo	27 Literatura	A linguagem do Arcadismo	Poema	-	-
			Legenda (3)	-	-
	28 Literatura	Do texto ao contexto do Arcadismo	Legenda (3)	-	-
	29 Produção de texto	O debate regrado público	Debate (transcrição)	Formais Funcionais	Sim (“Ficar”)
			Depoimento (2)	-	Sim (“Ficar”)
			Enquete	-	Sim (“Ficar”)
	30 Língua: uso e reflexão	Estrutura de palavras	Tirinha (4)	-	-
			Anúncio	-	-
			Legenda (3)	-	-
			Poema (2)	-	-
			Reportagem	-	Sim (Pop e Rock)
	31 Literatura	O Arcadismo em Portugal	Poema (5)	-	Sim (Amor, morte)
			Legenda (4)	-	-
	32 Produção de texto	O artigo de opinião	Artigo de opinião	Formais Funcionais	Sim (Violência juvenil, redução da maioria penal)
Legenda			-	-	
33 Língua: uso e reflexão	Formação de palavras	Tirinha (5)	-	-	
		Anúncio (3)	-	-	
		Poema	-	-	
		Reportagem	-	-	

4 História social do Arcadismo	34 Literatura	O Arcadismo no Brasil	Poema (4)	-	-
			Legenda (11)	-	-
	35 Produção de texto	Debate e artigo de opinião	Artigo de opinião (3)	Formais Funcionais	Sim (Uso de <i>piercing</i>)
			Legenda	-	-
	36 Literatura	Diálogos com o Arcadismo	Poema (4)	-	-
			Legenda (9)	-	-
		Em dia com o vestibular	Artigo de jornal	-	Sim (Álcool é droga)
			Poema	-	-

APÊNDICE B

Quadro B

Gêneros textuais presentes, aspectos abordados e temática presente nesses gêneros, no Volume 2 da coleção *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães

Volume 2 Coleção de Cereja e Magalhães					
Unidade	Capítulo	Conteúdo	Gêneros presentes	Aspectos abordados em relação ao gênero	Relevância da temática em relação ao público-alvo
1 História Social do Romantismo. A poesia	1 Literatura	A linguagem do Romantismo	Poema	-	-
			Legenda (3)	-	-
			Canção	-	-
			Tirinha		Sim (Brasil: aspectos sociais, culturais e políticos)
			Romance	-	-
	2 Literatura	Do texto ao contexto do Romantismo	Legenda (4)	-	-
	3 Produção de texto	Cartaz	Cartaz (4)	Funcionais Formais	-
			Legenda (5)	-	-
			Cartum	-	Sim (TV: involução da espécie humana)
			Notícia	-	-
			Anedota	-	-
			Reportagem	-	-
			Conto	-	-
	4 Língua: uso e reflexão	O substantivo	Tirinha (6)	-	-
			Legenda	-	-
			Poema (2)	-	-
			Poema (2)	-	-
	5 Literatura	Romantismo em Portugal	Legenda (7)	-	-
			Novela	-	-
			Peça	-	-
Cartum			-	-	
6 Língua: uso e reflexão	Adjetivo	Legenda	-	-	
		Capa de Livro	-	-	
		Reportagem	-	-	
		Reportagem	-	-	

1 História Social do Romantismo. A poesia			Tirinha (2)	-	-
			Anúncio	-	-
			Poema	-	Sim (Bomba atômica)
	7 Literatura	Romantismo no Brasil: primeira geração	Poema	-	-
			Legenda (5)	-	-
	8 Língua: uso e reflexão	Artigo e numeral	Tirinha (4)	-	-
			Cartaz	-	-
			Capa de livro	-	-
			Anúncio	-	-
	9 Produção de texto	A mesa redonda	Reportagem (2)	-	Sim (ONGs)
			Crônica (2)	-	-
	10 Literatura	O ultra Romantismo	Poema (2)	-	Em 1: Sim (Solidão, tédio)
			Legenda (8)	-	-
	11 Língua: uso e reflexão	Pronome	Tirinha (17)	-	-
			Anúncio (5)	-	-
			Poema (2)	-	-
	12 Literatura	Condoreirismo	Poema (2)	-	-
			Legenda (6)	-	-
	13 Literatura	Diálogos com a poesia romântica	Poema (4)	-	Em 2: Sim (Vida/Morte)
			Legenda (11)	-	-
	Em dia com o vestibular	Poema	-	Sim (O valor da vida)	
		Receita	Formais	-	
		Propaganda	-	-	
2 O Romantismo. A prosa	14 Literatura	O romance romântico e a identidade nacional. O romance indianista	Romance	-	-
			Legenda (6)	-	-
			Capa de livro	-	-
	15 Produção de texto	Conto (I)	Conto (2)	Formais	-
			Reportagem	-	-
			Legenda (4)	-	-
			Capa de livro	-	-
	16 Língua: uso e reflexão	Verbo	Cartum	-	-
			Anúncio (3)	-	-
			Propaganda	-	-
Tirinha (7)			-	Em 2tirinhas:	

2 O Romantismo. A prosa					Sim (Mudar o mundo e tatuagem)
			Conto	-	-
			Crônica	-	Sim (Crítica política)
			Folheto	-	-
	17 Literatura	O romance regional	Romance	-	-
			Legenda (5)	-	-
	18 Produção de texto	O conto (II)	Conto (5)	Faz referência aos aspectos formais mencionados no capítulo 15.	Sim (Felicidade, lembranças, insegurança)
			Legenda	-	-
	19 Língua: uso e reflexão	O advérbio	Tirinha (3)	-	-
			Poema (2)	-	(Obstáculos e vida sem objetivo)
			Anúncio	-	-
			Cartum	-	Sim (Trabalho)
	20 Literatura	O romance urbano	Romance(3)	-	Sim (Condição da mulher no séc. XIX)
			Legenda (7)	-	-
			Canção	-	-
	21 Língua: uso e reflexão	Termos relacionais: a preposição e a conjunção	Tirinha (7)	-	Em 2 tirinhas: Sim (Relação familiar e Violência)
			Anúncio (4)	-	Em 1 anúncio: Sim (A evolução da internet)
			Resposta dos leitores	-	-
			Poema	-	Sim (Morte precoce)
	22 Literatura	A prosa gótica	Canção	-	-
			Teste de personalidade	-	-
			Romance	-	-
			Legenda (4)	-	-
		Tirinha	-	Sim (Bebida e	

2 O Romantismo. A prosa	23 Literatura	Diálogos com a prosa romântica	Romance (2)	-	assassinato) -
			Poema	-	-
			Legenda (4)	-	-
			Cartaz de filme	-	-
	24 Língua: uso e reflexão	A interjeição	Canção	-	-
			Tirinha	-	-
			Legenda (6)	-	-
			Anúncio (2)	-	-
			Poema (4)	-	-
		Em dia com o vestibular	Cartum	-	-
			Romance (8)	-	-
			Artigo de opinião	-	Sim (Programa- ção da TV)
			Verbetes	-	Sim (Auto- estima)
3 Unidade História social do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo	25 Literatura	A linguagem do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianis- mo	Conto	-	Sim (Traição)
			Legenda (11)	-	-
			Romance	-	Sim (Condição social)
			Poema (2)	-	-
	26 Literatura	Do texto ao contexto realista	Legenda (3)	-	-
	27 Produção de texto	A notícia	Notícia (4)	Formais Funcionais	Em 1: Sim (Desenvolvi- mento juvenil)
			Manchete	Formais Funcionais	-
			Legenda (5)	Formais Funcionais	-
	28 Língua: uso e reflexão	O modelo morfossintá- tico – o sujeito e o predicado	Tirinha (7)	-	Em 1: Sim (Escolha do cônjuge)
			Poema (6)	-	Em 2: Sim (Namorados e as contradições)
29	O Realismo	Poema (5)	-	-	

3 Unidade História social do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo	Literatura	em Portugal	Legenda (10)	-	-
			Romance		Sim: (adultério)
			Biografia	-	-
	30 Produção de texto	A entrevista	Entrevista	Formais Funcionais	Sim (Diferença entre homens e mulheres)
			Legenda	-	-
	31 Língua: uso e reflexão	Termos ligados ao verbo: objeto direto, objeto indireto, adjunto adverbial	Tirinha (5)	-	-
			História em quadrinhos	-	Sim (Fidelidade)
			Anúncio	-	-
			Poema	-	-
	32 Literatura	O Realismo e o Naturalismo no Brasil	Romance (5)	-	Em 2: Sim (Luta pela sobrevivên- cia)
			Legenda (7)	-	-
	33 Produção de texto	A reportagem	Reportagem	Formais Funcionais	Sim (Juventude brasileira e suas preocupa- ções)
			Legenda	-	-
	34 Língua: uso e reflexão	O predicativo – tipos de predicado	Canção	-	Sim (A raça humana)
			Tirinha (3)	-	-
			Anúncio (4)	-	-
	35 Literatura	O Parnasianis- mo no Brasil	Poema (6)	-	-
			Legenda (5)	-	-
			Biografia		
	36 Literatura	Diálogos com o Realismo e o Naturalismo	Romance (4)	-	Em 2: Sim (Adultério)
Legenda (15)			-	-	
	Em dia com o vestibular	Romance			
37 Literatura	A linguagem	Poema (4)	-	Em 1 poema: Sim (loucura,	

4 Unidade História social do Simbolismo		do Simbolismo			solidão) -
			Legenda (10)	-	-
			Biografia		
	38 Literatura	Do texto ao contexto do Simbolismo	Legenda (4)	-	-
	39 Literatura	O Simbolismo em Portugal	Poema (5)	-	Em 2: Sim (Pessimismo)
			Legenda (3)	-	-
			Capa de livro	-	-
	40 Produção de texto	O anúncio publicitário	Anúncio (2)	Formais Funcionais	Sim (Trabalho infantil, direitos das crianças e adolescentes)
	41 Língua: uso e reflexão	Tipos de sujeito	Poema (2)	-	Em 1: Sim (Escravidão)
			Crônica	-	Sim (Relaciona- mento conjugal)
			Tirinha (4)	-	-
			Piada	-	-
	42 Literatura	O Simbolismo no Brasil	Poema (4)	-	Sim (Razão, loucura e angústia)
			Legenda (6)	-	-
			Tirinha	-	Sim (Angústia, depressão)
	43 Produção de texto	A crítica	Resenha crítica	Formais Funcionais	Sim (Crueldade juvenil, programas jornalísticos)
			Legenda (3)	-	-
			Reportagem (2)	-	Sim (Comporta- mento dos políticos)
	44 Língua: uso e reflexão	Termos ligados ao nome: adjunto adnominal e complement o nominal	Tirinha (4)	-	Em 1: Sim (Maturidade e casamento)
			Anúncio (4)	-	Em 1: Sim (Exploração sexual)
Faixa			-	-	

4 Unidade História social do Simbolismo			Poema	-	Sim (Pobreza, opulência e incerteza)
	45 Literatura	O teatro brasileiro no século XIX	Peça	-	Sim (política)
			Legenda (2)	-	-
	46 Produção de texto	O editorial	Editorial	Formais Funcionais	Sim (Reforma universitária: cotas, vestibular, ensino, etc.)
			Legenda	-	-
	47 Língua: uso e reflexão	Termos ligados ao nome: aposto e vocativo	Tirinhas (3)	-	Em 2 tirinhas: Sim (Materialis- mo)
			Charge	-	-
			Poema (2)	-	-
	48 Literatura	Diálogos com o Simbolismo	Poemas (3)	-	Sim (Prisão, consciência)
			Legenda (8)	-	-
		Em dia com o vestibular	Poema (3)	-	Sim (Loucura)
			Editorial	-	Sim (Patente e pesquisa científica)
			Quadro resumo sobre pesquisa	-	Sim (Leitura)

APÊNDICE C

Quadro C

Gêneros textuais presentes, aspectos abordados e temática presente nesses gêneros, no Volume 3 da coleção *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães

Volume 3 Coleção de Cereja e Magalhães						
Unidade	Capítulo	Conteúdo	Gêneros presentes	Aspectos abordados em relação ao gênero	Relevância da temática em relação ao público-alvo	
1 História social do Modernismo	1 Literatura	O Pré-Modernismo	Crítica (4)	-	Em 1: Sim (Preguiça X exploração)	
			Reportagem (2)	-	-	
			Romance (2)	-	-	
			Legenda (14)	-	-	
			Depoimento	-	-	
			Comentário	-	-	
			Capa de livro (2)	-	Sim (Luta por terras)	
				Poema (3)	-	Em 1: Sim (Vida e pessimismo)
	2 Literatura	A linguagem do Modernismo	Poema (4)	-	-	
			Legenda (5)	-	-	
	3 Literatura	Do texto ao contexto modernista	Legenda (4)	-	-	
	4 Literatura	Vanguardas em ação	Manifesto	-	-	
			Poema (3)	-	-	
			Capa de revista	-	-	
			Legenda (22)	-	-	
			Capa de catálogo	-	-	
			Pichação	-	-	
	5 Língua: uso e reflexão	Período composto por subordinação: as orações substantivas	Cartum	-	Sim (Projeção para o futuro)	
			Tirinha (4)	-	-	
			Anúncio	-	-	
Poema			-	-		

1 História social do Modernismo	6 Literatura	A primeira fase do Modernismo. Os Andrades	Capa de revista (2)	-	-
			Legenda (16)	-	-
			Capa de livro (2)	-	-
			Poema (7)	-	-
			Comentário	-	-
			Cartaz	-	-
			Romance	-	Sim (cultura popular e o homem brasileiro)
	7 Produção de texto	A crônica	Poema	-	-
			Legenda (2)	-	-
			Crônica	Formais Funcionais	Sim (Desigualda- de social)
			Notícia	-	-
	8 Língua: uso e reflexão	Período composto por subordina- ção: as orações adjetivas	Tirinha (5)	-	Em 1: Sim (Relaciona- mento)
			Anúncio (4)	-	-
			Poema	-	-
	9 Literatura	Manuel Bandeira e Alcântara Machado	Poema (6)	-	Sim (Condição Humana)
			Capa de livro (3)	-	-
			Legenda (10)	-	-
			Conto	-	-
	10 Literatura	A literatura portuguesa no século XX	Poema (11)	-	Sim (Crenças, mistério, morte, etc.)
			Legenda (20)	-	-
			Capa de revista	-	-
			Romance (ens)	-	-
			História em quadrinhos	-	-
Capa de DVD			-	-	
Capa de livro (2)			-	-	
11 Literatura	Diálogos com a primeira fase modernista	Poema (4)	-	Em 1: Sim (Crítica social)	
		Legenda (11)	-	-	

1 História social do Modernismo		Em dia com o vestibular	Poema (4)	-	-
			Romance	-	-
			Propaganda	-	-
			Comentário (2)	-	Sim (Homem e mulher no mercado de trabalho)
2 A segunda Fase do Modernismo. O Romance de 30	12 Literatura	O Romance de 30. Rachel de Queiroz	Romance (3)	-	Sim (Seca e a situação do retirante)
			Legenda (11)	-	-
	13 Produção de texto	A carta de leitor	Carta de leitor (4)	Formais Funcionais	Sim (Cotas, Desigualdade social, crime e desemprego)
			Reportagem	-	Sim (Desmatamen to)
			Fábula	-	Sim (Sentimentos e necessidade básica)
			Redação escolar	-	Sim (Solidão)
	14 Língua: uso e reflexão	Período composto por subordina- ção: as orações subordinadas adverbiais	Poema	-	Sim (Reflexão sobre a vida)
			Tirinha (5)	-	-
			Anúncio (2)	-	-
	15 Literatura	O Nordeste no romance de 30. Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Jorge Amado	Romance (3)	-	Sim (Reflexão sobre a vida e hipocrisia social)
			Legenda (10)	-	-
			Crítica	-	-
	16 Produção de texto	As cartas argumentati- vas de reclamação e de solicitação	Carta de reclamação	Formais Funcionais	Sim (Problemas relacionados ao trânsito, falta de emprego, de vagas nas universida- des, de

2 A segunda Fase do Modernismo. O Romance de 30					segurança, etc.)
			Anúncio	-	Sim (Falta de água)
	17 Língua: uso e reflexão	Período composto por coordenação: as orações coordenadas	Cartaz	Funcionais Formais	Sim (Uso de camisinha)
			Tirinha (6)	-	-
			Anúncio (3)	-	-
			Poema	-	-
			Legenda	-	-
			Cartum	-	-
	18 Literatura	O Sul no romance de 30. Érico Veríssimo e Dionélio Machado	Romance (2)	-	Em 1: Sim (Anulação do ser humano)
			Legenda (6)	-	-
			Crítica	-	Sim (O homem e a sociedade capitalista)
	19 Língua: uso e reflexão	A pontuação	Tirinha (5)	-	Em 2: Sim (Tédio, rodízio de carros)
			Cartum	-	-
			Legenda	-	-
			Anúncio (2)	-	-
			Capa de revista	-	-
	20 Literatura	Diálogos com o romance de 30	Poema	-	-
			Legenda (9)	-	-
			Romance (3)	-	Sim (Desigualda- de social)
		Em dia com o vestibular	Artigo de revista	-	Sim (Medicação por conta própria)
			Romance	-	-
3 A segunda fase do Modernismo. A poesia de 30	21 Literatura	A poesia de 30. Carlos Drummond de Andrade	Poema (7)	-	Sim (Relaciona- mento amoroso, obstáculos, pessimismo)
			Cartaz de filme	-	-
			Legenda (10)	-	-
			Capa de livro	-	-
	22 Produção	O debate regrado	Debate (Transcrição)	Formais Funcionais	Sim (Escola e eutanásia)

3 A segunda fase do Modernismo. A poesia de 30	de texto	público: estratégias de contra-argumentação	Legenda (2)	-	-
			Comentário (2)	-	Sim (Obrigatoriedade do serviço militar e eutanásia)
			Depoimento	-	Sim (Eutanásia)
	23 Língua: uso e reflexão	Concordância. Concordância verbal	Reportagem (2)	-	Em 1: Sim (ritmo musical)
			Legenda (3)	-	-
			Tirinha (4)	-	Em 1: Sim (Desemprego)
			Cartum (4)	-	-
			Placa	-	-
			Canção	-	-
			Poema	-	-
	24 Literatura	Murilo Mendes e Jorge de Lima: a poesia em pânico	Poema (4)	-	Em 2: Sim (Religiosidade, Exploração e marginalização dos negros)
			Legenda (7)	-	-
	25 Produção de texto	O texto argumentativo: a seleção de argumentos	Artigo de revista	-	Sim (Gravidez na adolescência)
			Legenda	-	-
			Enquete	-	Sim (Perfil dos adolescentes brasileiros)
	26 Língua: uso e reflexão	Concordância nominal	Tirinha (2)	-	-
			Cartum	-	-
			Anúncio	-	-
			Poema	-	-
	27 Literatura	Cecília Meireles e Vinícius de Moraes	Poema (7)	-	Sim (Amor, desilusão, fidelidade, saudade, etc.)
Legenda (5)			-	-	
Capa de livro			-	-	
28 Literatura	Diálogos com a poesia de 30	Poema (4)	-	Sim (Amor)	
		Legenda (5)	-	-	

3 A segunda fase do Modernismo. A poesia de 30		Em dia com o vestibular	Poema (2)	-	
			Artigo de opinião	-	Sim (Descobertas genéticas)
			Carta dos leitores	-	Sim (Cotas para negros)
			Reportagem (2)	-	Sim (Energia renovável)
4 A Literatura contemporânea	29 Literatura	A geração de 45. Clarice Lispector	Romance	-	Em 1: Sim (Relações familiares)
			Conto	-	-
			Legenda (5)	-	-
			Poema	-	-
			Capa de livro (2)	-	-
			Depoimento	-	-
	30 Produção de texto	O texto dissertativo-argumentativo	Redação de vestibular	Formais	Sim (Mudanças, progresso científico)
			Tirinha (2)	-	-
			Legenda	-	-
			Capa de livro	-	-
	31 Língua: uso e reflexão	Regência verbal e nominal	Tirinha (7)	-	Em 2: Sim (Relacionamento familiar, legalização da droga e popularidade na escola)
			Poema	-	-
			Anúncio	-	-
			Capa de livro (3)	-	-
	32 Literatura	Guimarães Rosa: a linguagem reinventada	Comentário	-	-
			Legenda (4)	-	-
			Conto	-	Sim (Relacionamento)
			Romance	-	-
Reportagem (2)			-	Sim (O perfil dos jovens de hoje)	
33 Produção de texto	O texto dissertativo-argumentativo: o parágrafo	Legenda	-	-	

4 A Literatura contemporânea	34 Língua: uso e reflexão	A colocação. Colocação pronominal	Tirinha (6)	-	-		
			Legenda	-	-		
			Poema	-	-		
			Canção	-	-		
	35 Literatura	João Cabral de Melo Neto: a linguagem objeto	Peça	Funcionais	Em 1: Sim (A vida sofrida)		
			Poema (4)	-	-		
			Legenda (6)	-	-		
			Biografia	-	-		
			Capa de livro	-	-		
	36 Literatura	Tendências da literatura contemporânea	Poema (10)	-	Em 4: Sim (Crítica a sociedade de consumo, Reflexo da ditadura, vida, liberdade)		
			Crítica	-	Sim (Realidade Brasileira)		
			Conto (2)	-	-		
			Legenda (7)	-	-		
			Capa de livro (6)	-	-		
			Entrevista	-	-		
			Biografia (12)	-	-		
			Crônica	-	Sim (As diferenças de oportunida- des)		
			37 Literatura	O teatro brasileiro no século XX	Peça	-	Sim (Relaciona- mentos)
					Legenda (4)	-	-
	Biografia (3)						
	38 Literatura	Diálogos com a literatura brasileira contemporânea	Romance				
			Biografia				
			Legenda (10)	-	-		
			Crítica				
			Capa de livro (2)				
			Cartaz de filme	-	-		
		Em dia com o vestibular	Romance	-	-		
Poema			-	-			

APÊNDICE D

Quadro D

Gêneros textuais presentes, aspectos abordados e temática presente nesses gêneros, no Volume 1 da coleção *Português: Ensino Médio*, de Nicola

Volume 1 Coleção de Nicola						
Parte	Capítulo	Conteúdo	Gêneros presentes	Aspectos abordados em relação ao gênero	Relevância da temática em relação ao público-alvo	
1 Formando o leitor e o produtor de texto: as estruturas gramaticais dos textos	1	Os sons e suas representações gráficas	Poema	-	-	
			Anúncio	-	-	
			Reportagem	-	-	
			Canção	-	-	
	2	As palavras e suas grafias	Manchete	-	-	Sim (Consumo e renda)
			Tirinha	-	-	
			Legenda	-	-	
			Reportagem	-	-	
			Charge	-	-	
	3	As palavras e suas entonações	Anúncio	-	-	-
			Receita	-	-	
			Legenda (2)	-	-	
			Canção	-	-	
			Tirinha	-	-	
			Reportagem (2)	-	-	
	4	Concordância, flexões e desinências	Placa	-	-	-
			Manchete	-	-	
			Boletim do tempo	-	-	
			Placa (2)	-	-	
			Capa de livro	-	-	
			Verbetes	-	-	
			Classificado	-	-	
	5	A gramática da frase	Notícia (2)	-	-	-
			Reportagem	-	-	
			Manchete (2)	-	-	
			Canção	-	-	
			Legenda (5)	-	-	
			Crônica	-	-	
6	Os constituintes básicos da oração	Poema	-	-	-	
		Reportagem	-	-		
		Legenda	-	-		
		Lenda	-	-		

1 Formando o leitor e o produtor de texto: as estruturas gramaticais dos textos	7	As relações sintáticas dentro do sintagma nominal	Capa de livro	-	-
			Tirinha	-	Sim (Corrupção)
	8	As relações sintáticas dentro do sintagma verbal	Tirinha (2)	-	-
			Legenda	-	-
			Reportagem (2)	-	-
2 Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano	1	Linguagem – socialização e enunciação	Tirinha (3)	-	-
			Cartaz	-	-
			Capa de livro (2)	-	-
			Carta enigmática	Formais	-
			Poema	-	-
			Legenda (4)	-	-
			Charge	-	-
			Crônica	-	-
	2	O processo de comunicação e seus elementos	Artigo de revista	Formais Funcionais	-
			Poema (2)	-	-
			Entrevista	-	-
			Legenda	-	-
			Tirinha (2)	-	-
			Propaganda	-	-
	3	Gêneros e tipos textuais no cotidiano	Artigo	-	-
			Reportagem (2)	-	Em 1: Sim (Drogas e direção)
			Receita (2)	Formais	-
			Legenda (4)	-	-
			Biografia	-	-
			Legenda	-	-
			Manifesto	-	-
			Verbetes	-	-
			Placa	-	-
			Tirinha	-	-
			Crônica (2)	Formais Funcionais	-
			Propaganda	Funcionais	Sim (Fumo)
	Poema	-	-		
	Anúncio	-	-		
	4	Leitura – a atribuição de sentidos	Charge	Formais Funcionais	Sim (Censura)
			Propaganda	Funcionais	Sim (Álcool e direção)
Artigo de jornal			-	Sim: (Pedofilia)	

2 Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano			Bula	-	-
			Legenda	-	-
			Notícia (4)	-	-
			Artigo de revista	-	-
			Tirinha	-	-
			Crônica	-	-
	5	Funções da linguagem	Horóscopo	Formais Funcionais	-
			Notícia	-	-
			Anúncio (2)	-	-
			Logotipo de revista	-	-
			Slogan	-	-
			Legenda (2)	-	-
			Romance (2)	-	-
			Poema (2)	-	-
			Tirinha	-	-
			Canção	-	-
			Artigo de revista	-	-
	Reportagem	-	-		
	6	Intertextualidade	Tirinha	Formais	-
			Reportagem (2)	-	-
			Poema (8)	-	-
			Legenda (5)	-	-
	7	Coesão e coerência textuais	Poema (4)	-	-
			Notícia	-	-
			Reportagem	-	Sim (Vestibular)
			Artigo de revista	-	-
	8	A reprodução das falas	Reportagem (2)	-	-
Legenda			-	-	
Poema			-	-	
9	Recursos estilísticos – a sonoridade das palavras	Poema (4)	-	-	
		Cartaz	-	-	
		Cartum	-	-	
		Tirinha	-	-	
3 Formando o leitor e o produtor de texto: os textos artísticos	1	A arte	Poema	-	-
			Legenda (2)	-	-
			Ficha técnica de filme (2)	-	-
			Canção	-	-
	2	A arte literária	Poema (07)	-	-
			Ficha técnica de filme	-	-
			Legenda	-	-

3 Formando o leitor e o produtor de texto: os textos artísticos			Capa de livro		
	3	Os gêneros literários	Peça (3)	-	-
			Ficha técnica de filme (3)	-	-
			Legenda (3)	-	-
			Poema	-	-
	4	O gênero lírico	Capa de CD	-	-
			Poema (12)	-	-
			Ficha técnica de filme (5)	-	-
			Legenda (5)	-	-
			Cantiga	-	-
			Cartaz	-	-
	5	Poesia e forma	Poema (11)	Formais	Em 1: Sim (Identidade)
			Legenda (4)	-	-
			Ficha técnica de filme (4)	-	-
			Canção (3)	Formais	Sim (Deus, luta pela sobrevivência)
			Verbetes	-	-
	6	Os estilos de época na Era Medieval: Trovadorismo	Cantiga (6)	Formais	-
			Ficha técnica de filme (3)	-	-
			Legenda (3)	-	-
			Cartaz de filme	-	-
	7	Os estilos de época na Era Medieval: Humanismo	Poema	-	-
			Legenda (2)	-	-
			Ficha técnica de filme (2)	-	-
			Peça (2)	-	-
	8	Os estilos de época na Era Clássica: Renascimento e aventura marítima	Poema (6)	-	Em 2: Sim (Amor)
			Ficha técnica de filme (5)	-	-
			Legenda (5)	-	-
Cantiga			-	-	
9	Os estilos de época na Era Clássica: Barroco	Poema (8)	-	Sim (Religiosidade, pecado, condição moral, etc.)	
		Ficha técnica de filme (2)	-	-	
		Sermão (2)	-	-	

3 Formando o leitor e o produtor de texto: os textos artísticos			Legenda (2)	-	-
			Tirinha	-	-
	10	Os estilos de época na Era Clássica: Arcadismo	Biografia (3)	-	-
			Legenda (5)	-	-
			Ficha técnica de filme (5)	-	-
			Poema (4)	-	-

APÊNDICE E

Quadro E

Gêneros textuais presentes, aspectos abordados e temática presente nesses gêneros, no Volume 2 da coleção *Português: Ensino Médio*, de Nicola

Volume 2 Coleção de Nicola					
Parte	Capítulo	Conteúdo	Gêneros presentes	Aspectos abordados em relação ao gênero	Relevância da temática em relação ao público-alvo
1 Formando o leitor e o produtor de texto: as estruturas gramaticais dos textos	1	Classes de palavras	Tirinha	-	Sim (Marca de roupa)
			Artigo de revista	-	-
			Legenda (3)	-	-
			Reportagem	-	-
			Poema	-	-
			Folheto	-	-
			Verbetes de dicionário	-	-
			Notícia	-	-
	2	Substantivo	Capa de revista	-	-
			Placa	-	-
			Capa de jornal	-	-
			Verbetes de dicionário	-	-
			Artigo de revista	-	Sim (Criatividade)
			Tirinha	-	-
			Reportagem	-	-
			Poema (3)	-	-
			Capa de livro	-	-
			Horóscopo	-	-
	3	Artigo	Reportagem	-	-
			Legenda (5)	-	-
			Crítica	-	-
	4	Adjetivo	Manchete	-	-
			Legenda	-	-
Tirinha (2)				Em 1: Sim (Valorização da cultura)	
Canção			-	-	
Reportagem			-	-	
Conto				Sim (Velhice)	

1 Formando o leitor e o produtor de texto: as estruturas gramaticais dos textos	5	Numeral	Poema	-	-
			Notícia (3)	-	-
			Tirinha (3)	-	-
			Legenda (3)	-	-
			Carta do leitor	-	-
			Canção	-	-
	6	Pronome	Tirinha (5)	-	-
			Cartaz de filme	-	-
			Capa de CD	-	-
			Legenda	-	-
			Poema (5)	-	Em 1: Sim (Tempo)
			Reportagem (2)	-	-
			Anúncio	-	-
	7	Verbo	Recado	-	-
			Tirinha (3)	-	-
			Legenda	-	-
			Crônica	-	-
			Reportagem	-	Sim (Fãs)
			Anúncio	-	-
			Propaganda	-	-
Poema (4)			-	-	
Canção (2)			-	-	
8	Advérbio	Placas	-	-	
		Notícia	-	-	
		Reportagem	-	-	
		Legenda (2)	-	-	
2 Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano	1	Por que escrever? Como escrever?	Tirinha	-	-
			Capa de livro	-	-
			Crônica (3)	Formais	Em 1: Sim (Linguagem e comunicação)
			Poema (2)	-	-
			Propaganda (2)	-	-
			Artigo de revista	-	-
			Conto	-	-
	2	Leitura e interação	Reportagem (3)	-	-
			Verbete (9)	-	-
			Legenda (2)	-	-
			Artigo de jornal (2)	-	Em 1: Sim (Conhecimento pessoal)
	3	Recursos estilísticos:	Tirinha (3)	-	-
Anúncio (2)			-	Sim	

2 Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano		metáfora e metonímia			(Liberdade de expressão)
			Propaganda	-	-
			Canção	-	-
	4	O jornal	Tirinha	-	-
			Capa de jornal (8)	Formais Funcionais	-
			Notícia (6)	Formais Funcionais	-
			Legenda (2)	-	-
			Manchete (6)	Formais Funcionais	-
			Carta de leitor	-	-
			5	Textos do jornal	Poema
	Legenda (7)	-			-
	Notícia (4)	Formais Funcionais			-
	Editorial	Formais Funcionais			-
	Crônica	Formais Funcionais			-
	Biografia (4)	-			-
	6	Realidade e ficção nas narrativas	Tirinha (2)	-	-
			Conto	Formais	-
			Romance (3)	-	-
	7	Estrutura da narrativa	Tirinhas	-	-
			Romance (6)	Formais	-
			Cartaz de filme (2)	-	-
			Conto (2)	Formais	-
			Ficha técnica de filme (2)	-	-
			Canção		
			Legenda	-	-
			Verbetes		
	3 Formando o leitor e o produtor de texto: os textos artísticos	1	Os estilos de época da Revolução Industrial à Primeira Guerra: Romantismo	Cartum	-
Crítica				-	-
Ficha técnica de filme				-	-
Biografia (9)				-	-
Prefácio				-	-
Legenda (7)				-	-
Poema (6)				-	Em 4: (Recordações, amor, pessimismo)

3 Formando o leitor e o produtor de texto: os textos artísticos			Canção	-	Sim (Sentimentos)
	2	Os estilos de época da Revolução Industrial à Primeira Guerra: Realismo/Naturalismo	Biografia (4)	-	-
			Romance (2)	-	-
			Capa de livro	-	-
			Legenda (8)	-	-
			Poema (3)	-	Sim (Religiosidade)
			Conto	-	Sim (Adultério)
	3	A narrativa Moderna	Fábula (2)	Formais Funcionais	-
			Poema	-	-
			Ficha técnica de filme	-	-
			Romance (2)	Funcionais	-
			Legenda (13)	-	-
			Capa de livro	-	-
			Conto (2)	Formais Funcionais	Em 1: Sim (Solidariedade)
			Crônica	-	-
	4	A prosa do século XIX	Biografia (9)	-	-
			Ficha técnica de filme (3)	-	-
			Romance (11)	-	-
			Novela	-	-
			Legenda (7)	-	-
			Verbetes	-	-
	5	O teatro do século XIX	Cartaz de peça	-	-
			Peça (5)	-	-
			Legenda (3)	-	-
			Biografia (2)	-	-
	6	Os estilos de época da Revolução Industrial à Primeira Guerra: Parnasianismo	Poema (9)	-	Em 2: Sim (Lembranças)
			Legenda (3)	-	-
			Biografia (3)	-	-
7	Os estilos de época da Revolução Industrial à Primeira Guerra: Simbolismo	Biografia (6)	-	-	
		Legenda (8)	-	-	
		Capa de livro	-	-	
		Poema (4)	-	-	

APÊNDICE F

Quadro F

Gêneros textuais presentes, aspectos abordados e temática presente nesses gêneros, no Volume 3 da coleção *Português: Ensino Médio*, de Nicola

Volume 3 Coleção de Nicola					
Parte	Capítulo	Conteúdo	Gêneros presentes	Aspectos abordados em relação ao gênero	Relevância da temática em relação ao público-alvo
1 Formando o leitor e o produtor de texto: as estruturas gramaticais dos textos	1	Estrutura e formação de palavras	Reportagem	-	-
			Manchete	-	-
			Legenda (2)	-	-
			Tirinha (2)	-	Em 1: Sim (Opressão e liberdade)
			Propaganda	-	-
			Capa de CD	-	-
			Verbetes	-	-
			Romance	-	-
			Crônica	-	-
			Charge (2)	-	-
			Poema	-	-
			Canção	-	-
	Conto	-	-		
	2	A estrutura da frase	Crônica	-	-
			Legenda	-	-
	3	Conectivos	Tirinhas (3)	-	Em 1: Sim (Comodismo)
			Reportagem	-	-
			Legenda (3)	-	-
			Poema (4)	-	-
	4	A coordenação	Notícia	-	-
			Capa de CD	-	-
			Tirinha (2)	-	-
			Legenda	-	-
			Reportagem	-	-
	5	A subordinação	Poema	-	-
			Notícia	-	-
Notícia (3)			Formais	-	
Reportagem			-	-	
Legenda (3)			-	-	

			Propaganda	-	Sim (Velocidade no trânsito)
			Tirinha	-	-
2 Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano	1	Recursos estilísticos	Tirinha (3)	-	-
			Poema (7)	-	Em 2: Sim (Morte e fama passageira)
			Anúncio (2)	-	-
			Canção (2)	-	-
			Romance (3)	-	-
			Notícia	-	Sim (Doação)
			2	O texto descritivo	Verbetes
	Romance (5)	-			-
	Legenda (3)	-			-
	Capa de CD	-			-
	Artigo de revista	-			-
	Anúncio (4)	-			-
	Poema (4)	-			Em 1: Sim (Mudanças causadas pelo tempo)
	Manual de instrução	Funcionais			
	3	A organização de um texto	Canção	-	-
			Anúncio (2)	-	-
			Reportagem (3)	-	Em 2: Sim (Saúde, Depressão)
			Capa de livro	-	-
			Crítica	-	-
			Cartum	-	-
			Tirinha	-	-
			Comunicado	-	-
Cartão postal			-	-	
Cartaz			-	-	
4	A argumentação	Parábola	-	Sim (Convivência)	
		Tirinha (2)	-	-	
		Comentário opinativo eletrônico	-	-	
			Resumo	-	Sim (Redação no vestibular)

2 Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano			Verbetes (4)	-	-	
			Depoimento (2)	-	Sim (Posse de terras)	
			Artigo de opinião	-	Sim (Revolução digital)	
	5	A construção de um texto persuasivo	Tirinha	-	-	
			Artigo de opinião (2)		Sim (Globalização e Amazônia)	
			Cartaz de filme	-	-	
			Reportagem (2)	-	Em 1: Sim (Transgênicos)	
	6	Tendências atuais na produção de textos de exames	Manual do candidato (3)	-	-	
	3 Formando o leitor e o produtor de texto: os textos artísticos	1	A vanguarda e os novos conceitos de arte	Poema (8)	-	-
				Ficha técnica de filme (6)	-	-
Slogan				-	-	
Legenda (18)				-	-	
Ficha técnica de filme (5)				-	-	
Tirinha				-	-	
2		O Modernismo em Portugal: a Geração de <i>Orpheu</i>	Capa de revista	-	-	
			Biografia (2)	-	-	
			Legenda (16)	-	-	
			Charge	-	-	
			Poema (14)	-	-	
			Tirinha	-	-	
3		O Brasil antes da Semana de Arte Moderna	Charge (4)	-	-	
			Biografia (4)	-	-	
			Ficha técnica de filme (4)	-	-	
			Legenda (17)	-	-	
			Ficha técnica de filme (3)	-	-	
			Poema (5)	-	Em 3: Sim (Solidão, consciência)	
			Romance (2)	-	Sim (Opressão)	
			Capa de livro	-	-	
Conto	-	Sim (Consciência)				

3 Formando o leitor e o produtor de texto: os textos artísticos	4	O Brasil de 1922 a 1930	Biografia (10)	-	política)
			Cartaz (5)	-	-
			Legenda (21)	-	-
			Poema (21)	-	Em 5: Sim (Variação linguística, desigualdade social, escravidão)
			Notícia	-	-
			Capa de revista (2)	-	-
			Romance (2)	-	-
			Capa de livro	-	-
			Conto	-	-
	5	O Brasil de 1930 a 1945 – a lírica	Biografia (8)	-	-
			Ficha técnica de filme	-	-
			Capa de livro	-	-
			Legenda (8)	-	-
			Ficha técnica de filme	-	-
			Poema (23)	-	Em 11: Sim (Obstáculos, efemeridade da vida, família, comodismo, desigualdade social)
			Crítica	-	-
	6	O Brasil de 1930 a 1945 – a prosa	Depoimento	-	-
			Romance (6)	-	-
			Legenda (5)	-	-
			Canção (3)	-	Sim (Seca, desigualdade social)
			Biografia (5)	-	-
			Ficha técnica de filme (2)	-	-
			Poema	-	-
Cartaz de filme			-	-	
Capa de livro (3)			-	-	
Charge			-	Sim (Desigualdade social)	
Ficha técnica de	-	-			

3 Formando o leitor e o produtor de texto: os textos artísticos	7	O Brasil depois de 1945	filme		
			Manifesto	-	-
			Cartaz	-	-
			Legenda (6)	-	-
			Biografia (5)	-	-
			Ficha técnica de filme (8)	-	-
			Poema (7)	-	Em 2: Sim (desigualdade social, contradições)
			Conto	-	-
			Romance (3)	-	-
			Ficha técnica de filme (6)	-	-
	8	O teatro brasileiro no século XX	Peça (4)	Formais	-
			Legenda (4)	-	-
			Ficha técnica de filme (2)	-	-
			Notícia	-	-
			Cartaz	-	-
	9	Portugal depois da Geração de <i>Orpheu</i>	Poema (10)	-	Em 2: Sim (Amor, Aids)
			Biografia (4)	-	-
			Legenda (5)	-	-
			Romance (2)	-	-
			Verbetes	-	-
	10	O Brasil na virada do século XX-XXI	Poema (16)		Em 4: Sim (Amor, consumo, luxo)
			Biografia		
			Legenda (9)	-	-
			Crítica		
			Capa de livro (3)		