

**PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA COLEÇÃO DIDÁTICA DE LÍNGUA
PORTUGUESA: CONCEPÇÕES SUBJACENTES E METODOLOGIA PARA O
TRABALHO COM GÊNEROS**

**TEXTUAL PRODUCTION IN A DIDACTIC COLLECTION OF PORTUGUESE
LANGUAGE: UNDERLYING CONCEPTIONS AND METHODOLOGY TO WORK
WITH GENRES**

Shenia Bezerra¹

Resumo: *Este artigo visa apresentar algumas concepções, especialmente referentes a gêneros textuais, subjacentes aos encaminhamentos de produção escrita de uma coleção didática de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, a saber, Língua Portuguesa: linguagem e interação, de Carlos Emilio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior. Também há, neste artigo, uma breve exposição sobre a metodologia dessa coleção no trabalho com a produção de texto de alguns gêneros que circulam socialmente. Mas, além da exposição dessas características da referida obra, aqui se objetiva oferecer uma discussão em torno das contribuições dos recentes estudos sobre gêneros textuais e sua transposição ao ensino.*

Palavras-chave: *Gêneros textuais; produção de texto; livro didático.*

Abstract: *This article aims to present some conceptions, especially regarding textual genres, underlying writing production to referral a didactic collection of Portuguese Language from the final years of elementary school, knowing, Língua Portuguesa: linguagem e interação, from Carlos Emilio Faraco, Francisco Marto de Moura and José Hamilton Maruxo Junior. There is also, in this article, a brief exposure on the methodology of this collection to the text production with some genres that circulate socially. But beyond the exposure of these work characteristics, the aims here offered a discussion about the contribution of recent studies about teaching textual genres.*

Keywords: *Textual genres; text production; textbook.*

Introdução

O estudo sobre os gêneros textuais, embora seja praticamente tão antigo quanto a reflexão sobre a língua e a linguagem, nas últimas três décadas, expandiu-se e ganhou bastante visibilidade nos meios acadêmicos e pedagógicos. Atualmente, pesquisadores da área da linguística voltam-se para a teorização do que é **gênero textual**, analisam alguns gêneros

¹ Doutoranda do curso de Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL-UFPE). Mestre em Linguística pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL-UFPE). Recife, Brasil, e-mail: msheniabs@yahoo.com.br

numa perspectiva diacrônica e objetivam discutir sobre a importância do trabalho com gêneros textuais no ensino da língua materna.

Luiz Antônio Marcuschi, no capítulo denominado *Gêneros Textuais no Ensino de Língua*, do livro *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão* (MARCUSCHI, 2008, p. 149), fala que há várias ideias a propósito do que é gênero textual, ou seja, muita teorização foi feita em torno desse conceito. No entanto, como coloca o autor, “isso dá a noção da complexidade da questão e o porquê da ausência de trabalhos sistemáticos que até recentemente dessem conta do problema na perspectiva didática”.

Este artigo visa levantar a questão do gênero na perspectiva didática, porém, não com a pretensão de “dar conta” dessa problemática. Pelo curto espaço disponível, coube a este trabalho apenas fazer descrição, análise e uma breve discussão em torno da abordagem feita sobre os gêneros textuais em encaminhamentos à produção de texto. Para isso, foi utilizada uma coleção didática de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), a saber, *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, de Carlos Emilio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Junior (FARACO, MOURA e MARUXO Jr., 2009). A escolha desse material de análise deveu-se ao fato de os manuais didáticos, atualmente, terem grande presença no cenário nacional e, muitas vezes, serem dos poucos instrumentos pedagógicos que colaboram com o trabalho do professor, norteando sua prática dentro da sala de aula e em seus momentos de planejamento das atividades escolares, como bem colocam Bunzen e Rojo (2005), entre outros. Quanto à coleção selecionada, ela aparece resenhada no Guia do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2011 (BRASIL, 2010), portanto, foi aprovada por esse programa. Isso muito se relaciona com os estudos sobre gêneros textuais no âmbito pedagógico, pois, para ser aprovada, uma coleção deve ter uma proposta condizente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os quais, por sinal, defendem “o conceito de gênero como base da elaboração da proposta pedagógica de ensino de linguagem” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 347). Além disso, o próprio Guia deixa claro que só serão aprovadas as coleções que garantam ao aluno proficiência em leitura e escrita de gêneros discursivos presentes em diferentes esferas de atividade social (BRASIL, 2010, p. 21).

O olhar deste artigo sobre a língua recai na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo proposto por Bakhtin (2002). A respeito dos gêneros textuais, concorda-se aqui com Marcuschi (2008: 149), quando afirma que o estudo dessa categoria é cada vez mais

multidisciplinar. Porém, este trabalho não adota apenas as contribuições deste autor, mas também, entre outros, de Bawarshi e Reiff (2010), de Bathia (2009) e de Bazerman (2005) a respeito dos gêneros textuais.

1 O trabalho com gêneros textuais na aula de língua materna

Até a década de noventa, as atividades de leitura e produção textual na escola eram voltadas, majoritariamente, para o estudo dos tipos textuais, desse modo, direcionava-se o aluno à interpretação de textos argumentativos, descritivos, injuntivos, narrativos ou expositivos. Especialmente narrar, descrever e dissertar eram as solicitações mais presentes na hora de requerer do discente a elaboração da famosa redação escolar.

Segundo Marcuschi (2003, p. 22), a expressão *tipo textual* é utilizada “para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Mas, é impossível a interação verbal ocorrer sem ser por meio de um gênero textual. Por isso, ao afirmar que todo novo texto empírico é necessariamente construído com base no modelo de um gênero, ou seja, ele pertence a um gênero (BRONCKART, 2007, p. 138), Bronckart também defende que a noção de **tipo de texto** será abandonada a favor das noções de **gênero textual** e **tipos discursivos**:

Os gêneros, como formas comunicativas (romance, editorial, enciclopédia, etc.) serão postos em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem, enquanto os tipos de discurso (narração, discurso teórico, etc.) serão considerados como formas linguísticas mais específicas que entram na composição dos gêneros. (BRONCKART, 2007, p. 15)

O fato é que vários estudos comprovaram a pouca proficiência dos alunos, por exemplo, na produção do texto escrito, e isso pode ter, de certo modo, ligação com um estudo centrado na elaboração de sequências textuais, em que o foco estava voltado essencialmente para a estrutura composicional do texto, ainda mais estritamente, aos aspectos microestruturais da língua. Ou seja, mandava-se o aluno escrever, mas não se objetivava a elaboração do discurso, o propósito interacional, e sim a adequação às questões gramaticais, como no uso dos tempos verbais, no nível de adjetivação, na colocação de conectores, etc.

No período que corresponde às décadas finais do século XX, com as noções teóricas desenvolvidas pela linguística, especialmente a partir da Virada Pragmática, mudanças se fizeram sentir no trabalho textual, repercutindo no ensino da linguagem. Em meados da década de 1990, surgiu um documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), o qual apregoava que as propostas de ensino de Língua Portuguesa deveriam contemplar o estudo com base nos gêneros textuais – tanto escritos quanto orais. Ao abordar o conceito de gêneros textuais, os PCN assim os definem:

Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (PCN, 1997, p. 26)

Também em meados da década de 1990, surge um sistema de avaliação de coleções didáticas do Ensino Fundamental II, o denominado Guia do Programa Nacional do Livro Didático, que a cada três anos é atualizado. Atualmente, os professores da rede pública de ensino só podem adotar manuais que tenham sido aprovados e, portanto, resenhados pelo Guia. Os manuais que não foram resenhados, ou seja, que foram reprovados pelo referido sistema de avaliação, não corresponderam a alguns critérios propostos pelo documento. O primeiro desses critérios é justamente a adequação da proposta teórico-metodológica da coleção didática aos PCN. Ou seja, a perspectiva de linguagem adotada deve ser orientada para a vida social e não para uma visão estruturalista, centrada em categorias da gramática normativa e estudada de modo descontextualizado (MOTTA-ROTH, 2006, p. 497). Como visto acima, os estudos da língua materna, conforme os PCN, devem se centrar em propostas que tenham os gêneros textuais como base. E o próprio Guia coloca que as coleções didáticas de Língua Portuguesa devem, por exemplo, no âmbito da escrita, explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado (BRASIL, 2010, p. 22).

Vê-se, portanto, que o estudo da língua a partir de gêneros textuais aqui no Brasil já é algo institucionalizado, que se solidificou a partir das reflexões linguísticas com base em diferentes correntes que teorizam sobre a questão dos gêneros textuais. Alguns pontos a mais

sobre isso serão abordados durante a análise do *corpus* deste artigo. Mas antes de passar para a análise propriamente dita, é preciso conhecer o material utilizado para nossa investigação.

2 A obra analisada

A coleção didática *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, de Faraco, Moura e Maruxo Jr., foi avaliada pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2011, sendo apresentada pelo Guia do Programa com um bom julgamento a respeito do trabalho realizado com os gêneros textuais, tanto no âmbito da leitura como da produção de texto, tendo também articulado de forma produtiva o eixo da análise linguística. A coleção é composta de quatro manuais a serem utilizados por alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Cada um desses manuais didáticos tem suas atividades organizadas em projetos, três a cada livro, e, para cada projeto, há quatro unidades. No total, cada um dos livros é composto de doze unidades. As unidades, por sua vez, voltam-se para a análise, compreensão, discussão e produção de um gênero textual e de um tema específicos. No conjunto de unidades que formam um projeto, os temas apresentam um ponto de confluência e os gêneros pertencem a um mesmo domínio discursivo. Neste artigo, entende-se domínio discursivo por:

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. (MARCUSCHI, 2008, p.155)

É importante deixar claro, neste momento, que este artigo, ao se referir a gêneros e determinados domínios discursivos que foram transpostos à didatização, está querendo apontar para gêneros e domínios das práticas efetivas de comunicação e interação, pois aqui se partilha da ideia de que toda produção realizada na escola pertence ao domínio escolar, uma vez que sua função sócio-comunicativa permanece a pedagógica, como apregoam Marcuschi, B. e Cavalcanti (2005, p. 243).

Dito isso, um outro comentário pertinente é sobre os autores dessa coleção continuarem uma tradição que vem desde que se tornaram autores desse tipo de obra, isto é, eles seguem com uma abordagem em relação aos gêneros textuais majoritariamente focada nos domínios jornalístico e literário. Ainda assim, como mesmo coloca o Guia PNLD/2011,

há um trabalho sistemático de exploração de gêneros adequados a situações comunicativas diversificadas.

Sobre as unidades, também é importante que se diga que elas são compostas por seções. A seção que servirá a este estudo é denominada **Produção Escrita**, a qual apresenta as propostas para a elaboração de textos escritos e aparece sempre no final da unidade, mas que dialoga com as seções anteriores, aproveitando-se de análises, discussões e materiais já produzidos. No desfecho do projeto, que abarca quatro unidades, são sugeridas maneiras de fazer circular os textos produzidos, um meio de situar a prática de escrita no uso social que se faz dela.

3 Que gêneros produzir na escola?

Os estudos sobre gêneros textuais, como dito anteriormente neste artigo, cresceu bastante nas últimas três décadas, de modo que os próprios estudiosos sobre esse conceito e aqueles que realizam levantamentos das contribuições teórico-metodológicas desses estudos no âmbito da pesquisa e do ensino de linguagem (ver MOTTA-ROTH, 2008) consideram pertinente dividi-los em Escolas. Algumas dessas escolas, como a Sistêmico-Funcional, a partir de sua abordagem, têm dado uma interessante contribuição em relação a como os gêneros são entendidos e aplicados na análise textual e no ensino de línguas.

Para a Linguística Sistêmico Funcional (LSF), “a estrutura linguística está integralmente relacionada com a função social e o contexto” (BAWARSHI e REIFF, 2010) e os gêneros são tidos como “processos sociais graduais e guiados por objetivos, através dos quais os sujeitos sociais vivem suas vidas em uma dada cultura” (MARTIN apud BAWARSHI e REIFF, 2010). No campo do ensino, essas noções foram utilizadas em projetos que tinham como objetivo responder a questionamentos como:

- 1. Quais gêneros são mais importantes no letramento escolar?**
- 2. Que metodologia utilizar para ensinar os gêneros de forma mais eficaz e crítica?**

Essas indagações, provindas não apenas da LSF, são extremamente relevantes a esta pesquisa; e, é importante que se diga, motivaram este trabalho.

Dessa forma, este artigo visa responder a estas perguntas:

A. Quais gêneros os autores da coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação* julgaram pertinentes ao processo de aprendizagem de alunos do 6º ao 9º ano?

Quais foram adotados em cada ano?

B. Qual a metodologia utilizada pelos autores para encaminhar a produção escrita desses gêneros de modo que aproxime os alunos das práticas efetivas de elaboração textual na esfera social?

Para responder ao primeiro questionamento, segue abaixo uma tabela com os gêneros ou tipos textuais (estes em menor quantidade) correspondentes aos projetos de cada ano de ensino:

6º ANO	
Projeto 1	Acróstico, biografia e autobiografia, relato, conto
Projeto 2	Conto de fadas e conto maravilhoso, mitos e lendas, narrativa fantástica, fábula
Projeto 3	Matéria jornalística, tira humorística e história em quadrinhos, notícia e reportagem
7º ANO	
Projeto 1	Testemunho, crônica, texto opinativo, diário
Projeto 2	Carta pessoal e e-mail, bilhete e convite, carta formal, carta de amor
Projeto 3	Texto científico, texto instrucional, folder e folheto explicativo, cartaz
8º ANO	
Projeto 1	Sequência textual de descrição, prospecto turístico e roteiro de passeio, painel informativo, crônica jornalística
Projeto 2	Reportagem, horóscopo, crítica, entrevista
Projeto 3	Artigo de opinião, capa de revista, artigo de opinião, editorial
9º ANO	
Projeto 1	Poema e letra de música, poema, recriação de poema, soneto
Projeto 2	Resumo, transposição escrita de debate oral, ensaio, resenha crítica
Projeto 3	Adaptação de conto a gênero dramático (teatro, novela ou cinema), cena teatral, cena de novela, roteiro de cinema

Tabela 1: Listagem dos gêneros textuais solicitados na seção Produção Escrita dos manuais de 6º a 9º ano da coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, organizados por ano, projeto e unidade, lembrando que cada projeto contém quatro unidades.

Como se pode observar, os gêneros trabalhados são bastante diversos e, como dito anteriormente, estão majoritariamente situados nos domínios jornalístico e literário. Segundo Bonini (2006, p. 57), os gêneros pertencentes ao domínio jornalístico compõem o conjunto mais amplo das manifestações da comunicação de massa, apresentando, desta forma, grande relevância social. Esse pode ser um dos motivos dos autores de *Língua Portuguesa: linguagem e interação* encaminharem a produção de uma quantidade significativa de gêneros dessa esfera. Quanto às solicitações para a elaboração de textos do domínio literário, sabe-se que, como afirma Louzada (1997), o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa deve ser visto como conhecimento e produção, e os estudos sobre a língua e a literatura precisam estar atrelados numa mesma prática de linguagem. Além disso, o Guia PNLD/2011 apregoa que o conhecimento veiculado no livro didático de Língua Portuguesa deve garantir ao aluno fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira (BRASIL, 2010, p. 20). Sendo assim, mesmo que no Ensino Fundamental ainda não seja obrigatório um estudo sistematizado sobre a literatura nacional e universal, um modo de se trabalhar com esse eixo é com a leitura, análise e produção de gêneros que apontem para o domínio literário na esfera extra-escolar.

Outra explicação que poderia ser dada em relação ao uso constante dos gêneros pertencentes às esferas literária e jornalística pode se guiar por uma perspectiva histórica no que diz respeito aos textos que comumente se faziam presentes na sala de aula. Como afirma Beth Marcuschi (2005), “até alguns anos atrás, ocorria de parte dos textos inserida no LD ser escrita especialmente para a obra, enquanto a outra parte era extraída da literatura consagrada”. A partir, especialmente, das discussões em torno da Teoria da Comunicação é que gêneros do âmbito jornalístico entraram de forma significativa no espaço escolar. A concepção da língua como comunicação, segundo Magda Soares (2002, p. 169), também repercutiu nos livros didáticos de Língua Portuguesa, uma vez que neles:

os textos incluídos já não são mais escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas também, e talvez sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinhos, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários. (MAGDA SOARES, 2002, p. 169)

É imprescindível destacar, como bem lembra Magda Soares, a presença de encaminhamentos à produção de gêneros que apontam para a esfera da publicidade e da

ludicidade. Mas também há na obra de Faraco, Moura e Maruxo Jr. uma solicitação da produção de um gênero do domínio do cotidiano, porém bastante atual, advindo das novas tecnologias ligadas à informática, que é o caso do **e-mail**. Diante disso, surgem, ao menos, três questionamentos:

1. **Como um livro didático solicita a produção de um gênero em que o suporte ultrapassa o comumente usado papel?**
2. **Como um livro didático expressa sua ideia sobre gênero textual a partir de encaminhamentos à produção?**
3. **Qual metodologia pode ser utilizada por um livro didático para encaminhar a produção de um texto?**

Este artigo visa responder a essas perguntas na seção que segue a partir de um exemplo retirado da coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação*.

4 Análise de um encaminhamento à produção de texto

A proposta de elaboração textual desta análise está presente na seção **Produção Escrita** do manual de 7º ano da referida coleção. Ela está dentro da unidade 6, que, por sua vez, pertence ao Projeto 2, denominado **Clube da Correspondência**. Esta última característica é de grande importância, pois os gêneros produzidos nesse projeto apontam para o domínio do cotidiano na esfera extra-escolar, ademais, o objetivo final do projeto é, justamente, que a turma de uma mesma classe, a qual utilize esse livro didático, crie realmente um clube de correspondência. Assim, tal projeto tenta fazer com que a produção textual se aproxime mais das práticas efetivas de escrita.

Sobre o contexto maior que abarca a solicitação de produção, o texto que inicia a unidade é uma carta de Clarice Lispector a uma de suas irmãs, que foi publicada recentemente no livro *Minhas Queridas*. É imprescindível que se lembre, no entanto, que, conforme argumentam Schnewly e Dolz (2004, p. 81), “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este”. Assim, na seção **Produção Escrita**, esse texto servirá como um dos modelos de carta pessoal.

Depois da carta de Clarice, há as seções **Para entender o texto** e **As palavras no contexto**, que são de interpretação e análise das características do texto. A seguir, numa seção denominada **Texto 2**, aparece novamente uma carta, dessa vez numa imagem de uma folha de caderno e escrita à mão; em outra imagem, aparece a parte da frente e a parte de trás de um envelope devidamente preenchido, como se fosse o envelope da carta da imagem anterior. Um fato interessante a ser observado é que, antes dos dois textos, há menções sobre o e-mail ser hoje uma forma mais comum de comunicação, mas que as cartas não estão completamente abolidas.

Na seção seguinte, denominada **Gramática Textual**, há uma reflexão sobre os aspectos conteudísticos e estruturais das cartas, tratando, por exemplo, dos assuntos de interesse privado veiculados nas cartas e do uso dos vocativos, respectivamente. A seguir, aparecem as seções **Linguagem Oral**, **Ortografia e Pontuação**, **Reflexão sobre a Língua** e **Prática de Linguagem**. Dessas, apenas a seção **Ortografia e Pontuação** refere-se diretamente às cartas, isso para falar do uso da vírgula nos vocativos e da letra capital no **Texto 2**.

Finalmente, na seção **Produção Escrita**, o início se faz com uma imagem de um e-mail. A exemplificação, novamente, de um gênero faz refletir sobre o que Bhatia (2009, p. 191) coloca:

o conhecimento de um gênero deve ser visto preferencialmente como um recurso para a exploração das convenções genéricas, a fim de responder a situações retóricas recorrentes, ou nem tão recorrentes, e não como um esquema a ser copiado. (BHATIA, 2009, p. 191)

Na sequência, aparecem oito pontos com perguntas para que os alunos reflitam sobre aspectos estruturais e conteudísticos do e-mail. Além disso, o discente é motivado a comparar o e-mail com a carta pessoal, apresentando pontos de convergência e de divergência entre os dois gêneros. Nessa seção, também há um trabalho com os *emoticons* e as abreviações, os quais são comumente utilizados em e-mails.

No nono e último ponto da seção **Produção Escrita**, há o encaminhamento à elaboração textual, assim, é solicitado ao estudante que escreva uma carta pessoal em uma folha avulsa, ou, no computador, um e-mail “contando a um amigo ou parente um fato interessante ocorrido recentemente” (FARACO, MOURA e MARUXO JR., 2009, p. 105) com ele. Nessa mesma parte, há uma caixa de texto com orientações à revisão dessa

produção, as quais se referem à estrutura do gênero (“observe no texto se colocou corretamente nos lugares certos nomes, endereço, data e assinatura”); aos aspectos gramaticais (“observe no texto se utilizou corretamente os sinais de pontuação e a concordância verbal”); e à clareza do conteúdo (“observe no texto se escreveu de forma que seja possível compreender claramente o que você quis dizer”).

Vê-se, portanto, que há a possibilidade de o aluno produzir ou o gênero carta pessoal ou o e-mail e, para este, é explicado que se deverá fazer uso do computador. No entanto, não há o esclarecimento de como o professor fará a supervisão dessa atividade. Além disso, no final do projeto, em que deveria haver uma proposta de circulação para os gêneros produzidos, a indicação está apenas voltada para as cartas, não para o e-mail. Nota-se, com isso, a dificuldade de se trabalhar com gêneros que socialmente são veiculados nos suportes ligados às novas tecnologias.

Apesar das considerações negativas que se possa tecer em relação a essas atividades, pode-se falar que o encaminhamento aos dois gêneros contextualiza bem a proposta de produção, oferece modelos representativos dos textos, incita reflexão sobre aspectos estruturais, microestruturais (linguísticos) e conteudísticos. Ou seja, a proposta de produção faz o aluno pensar criticamente sobre esses constructos genéricos, faz analisá-los sob um viés histórico, uma vez que esclareceu a importância da sua utilização ao longo do tempo, e faz enxergá-los como um meio de interagir socialmente. Como afirma Marcuschi (2006, p. 19), “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”.

Considerações finais

Abordar os gêneros no espaço escolar e, ainda mais, com fins aos estudos sobre a linguagem, certamente é uma prática bastante produtiva, pois os gêneros são mediadores e organizadores do uso que se faz da língua, como aponta Bakhtin, entre outros. Assim, conforme assevera Bazerman (2005, p. 23), “numa sala de aula, o trabalho de um professor frequentemente serve para definir gêneros e atividades, e, fazendo isso, criar oportunidades e expectativas de aprendizagem”, e se alarga neste artigo também essa tarefa aos escritores de manuais didáticos.

Se no âmbito escolar perpassa o questionamento de que gênero abordar na sala de aula, Faraco, Moura e Maruxo Jr. mostram certo número deles nos livros didáticos de que são autores, que podem até não ser os de maior prestígio socialmente, ou os mais passíveis de reflexão, mas podem orientar os estudantes para aspectos de uma realidade atual ou vindoura, objetivando inseri-los no mundo da escrita, nesta sociedade grafocêntrica.

Na análise da coleção didática *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, pôde-se observar que (embora ainda possa haver uma melhora nos encaminhamentos, em especial ao que se refere à apresentação do contexto de circulação) há indicações à construção composicional, ao lado do conteúdo temático e do estilo, que, novamente, conforme Bakhtin (apud MARCUSCHI, 2006, p. 32), compõem as três características dos gêneros. Portanto, as solicitações da coleção não estão distantes dos estudos atuais sobre os gêneros textuais, seja da Linguística Sistêmico-Funcional, conforme o que coloca Martin, por exemplo; seja da escola britânica de Inglês para Fins Específicos, segundo o que propõe Bhatia; seja da escola suíça, aos moldes do que apregoa Schneuwly, Bronckart e Dolz; seja da escola americana da Nova Retórica, ao que sugere Bazerman. Tudo isso fortalece o caráter multidisciplinar dos estudos do gênero, especialmente no que se refere à aplicabilidade ao ensino-aprendizagem da língua materna.

Referências

BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 10. ed. Tradução de M. Lahued e Y. F. Vieira. São Paulo, Hucitec, 2002.

_____. BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo, Cortez, 2005.

BAWARSHI, A. S. REIFF, M. J. Gênero nas tradições linguísticas: linguística sistêmico-funcional e linguística de corpus. Tradução de Benedito Bezerra Gomes. In: **Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy**. West Lafayette, Indiana: Parlor Press/The WAC Clearinghouse, 2010.

BHATIA, V. K. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, B. G. BIASE-RODRIGUES, B. CAVALCANTE, M. M. (Orgs.) **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009, p. 159-195.

BEZERRA, S. Produção textual em uma coleção didática de Língua Portuguesa: concepções subjacentes e metodologia para o trabalho com gêneros. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 04, n. 02, p. 145-158, jul./dez. 2015.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 57-72.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos**: PNLD 2011 - Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sócio-discursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007.

BUNZEN, C. ROJO, R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoridade e estilo. In: COSTA VAL, M.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte, Ceale, Autêntica, 2005, p. 73-117.

CAVALCANTE, M.; MARCUSCHI, B. Atividades de escrita em Livros didáticos de Língua Portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte, Ceale, Autêntica, 2005, p. 237-260.

FARACO, C. E. MOURA, F. de M. MARUXO JR., J. H. **Língua Portuguesa**: linguagem e interação. São Paulo: Ática, 2009. (Obra em 4 v. para alunos do 6º ao 9º ano)

LOUZADA, M. S. O. A interação língua e literatura na perspectiva dos currículos. In: GREGOLIN, M. do R. V.; LEONEL, M. C. M. (Orgs.). **O que quer, o que pode esta língua? Brasil/Portugal**: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara: FCL – UNESP, 1997, p. 45-53.

MARCUSCHI, B. Algumas reflexões sobre o texto *texto* e o texto *escolar*. In: XAVIER, A. C (org.). **O texto na escola**: produção, leitura e avaliação. Recife, Ed. do Autor, 2007, p. 33-48.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p.19-36.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

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

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis) curso**, 6/ Especial, p. 495-517, 2006.

BEZERRA, S. Produção textual em uma coleção didática de Língua Portuguesa: concepções subjacentes e metodologia para o trabalho com gêneros. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 04, n. 02, p. 145-158, jul./dez. 2015.

_____. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. et al. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p.21-39.

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