

O ensino de língua portuguesa: PCN e livros didáticos em questão

Leonor Werneck dos Santos*

Introdução

Uma das discussões mais frequentes atualmente na área de educação engloba os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e seu reflexo no ensino. Com relação à Língua Portuguesa, os PCN apresentam propostas que valorizam as variedades e pluralidade de uso, em diversos Gêneros Textuais (GT) orais e escritos. É nesse aspecto que os PCN pretendem colaborar na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Entretanto, como já alertamos em Santos (2005), apesar de algumas ideias que aparecem nos PCN não serem novas – pelo contrário, são objeto de debate há décadas, como é o caso, por exemplo, dos pressupostos da Linguística Textual –, a reação dos profissionais de educação nem sempre é de concordância com as mudanças engendradas pelos Parâmetros. Por deficiências na sua formação e/ou falta de atualização, o professor se confunde em meio a termos e teorias que não domina, como o conceito de Gênero Textual, por exemplo. Algo semelhante ocorre com o professor diante do livro didático de português (LDP): devido à exigência do Ministério da Educação e Cultura (MEC), uma vez que é avaliado conforme os Parâmetros, esse material se baseia nos PCN, mas nem sempre a abordagem de língua e texto é coerente.

Como consequência, na escola há dificuldade para organizar o conteúdo programático, incluindo uma abordagem produtiva com

* Doutora em Língua Portuguesa, Professora Adjunta IV de Língua Portuguesa da UFRJ. E-mail: leonorws@yahoo.com.br

gêneros textuais, que demonstre que os produzimos em situações reais de interação. Muitas vezes, o problema acontece porque o professor não conhece teorias como Linguística Textual e Análise do Discurso, que se apropriam das idéias de Bakhtin (1992 [1929]) sobre os gêneros e embasam os PCN. Além disso, é comum o professor considerar o livro didático, em especial o Manual do Professor, como referencial teórico, mas nem sempre os autores desses manuais deixam claros os objetivos do trabalho com gêneros ou definem corretamente os conceitos básicos a serem por eles utilizados.

Neste artigo, portanto, pretendemos discutir o tratamento de conceitos como Tipologia Textual (TT) e Gênero Textual (GT) nos LDP de ensino médio aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLEM), ilustrando isso com quatro coleções aprovadas pelo PNLEM 2009¹. Para efeito de comparação, também serão citados alguns manuais de leitura e redação de ensino médio. Nosso objetivo é analisar a abordagem a respeito de TT e GT, focalizando a terminologia apresentada e a coerência entre pressupostos teóricos e nomenclatura adotados. É importante destacar que não temos a intenção de avaliar a qualidade desses materiais didáticos, mas pretendemos incluir no debate sobre ensino de Língua Portuguesa o conflito teoria/prática percebido nos manuais didáticos no que se refere à TT e GT.

Ensinar a pensar a e na sua língua ²

Ao contrário do se costuma chamar de “ensino descontextualizado de metalinguagem”, reprovado pelos PCN (Brasil, p. 18), em que o texto é usado (quando o é) como pretexto para retirar exemplos de “bom uso” da língua, descontextualizados e fora da realidade do aluno, mostrando uma “teoria gramatical inconsistente” (Brasil, p. 18), a perspectiva mais crítica de ensino de língua apresenta a leitura e a produção de textos como base para a formação do aluno, mostrando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva. Assim, o texto é visto, nos PCN, como unidade de ensino, e a diversidade de GT deve ser privilegiada na escola.

Entretanto, há diversos problemas que permanecem no ensino

¹ Originalmente, em 2005, foi feita a avaliação dos LDP de ensino médio publicados até 2004 e inscritos neste Programa de avaliação; entretanto, as resenhas das 11 coleções aprovadas só foram divulgadas em 2008, na publicação intitulada Catálogo do PNLEM 2009.

² SOUZA, 1984, p. 6.

de Língua Portuguesa, apesar das mudanças propostas pelos Parâmetros. Dionísio & Bezerra (2002), por exemplo, apresentam uma série de temas presentes em livros didáticos que carecem de fundamentação teórica coerente e sistemática. Da pontuação à leitura e produção de textos, passando pela morfossintaxe, os artigos organizados pelas autoras mostram quantos problemas advêm da falta de organização de conteúdos (cf. Perini, 2000) e da metodologia inadequada. Os PCN sozinhos não conseguem resolver isso, mas indicam alguns caminhos que deveriam ser seguidos por autores de livros didáticos e professores.

Em Travaglia (1996, 2003), discute-se o ensino de língua e defende-se como é importante o professor desenvolver a competência comunicativa dos alunos, em vez de meramente mostrar-lhes regras gramaticais. Para Travaglia (2003, p. 17), a língua, mais que teoria, é um “conjunto de conhecimentos linguísticos que o usuário tem internalizado para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa” e só assim se pode conceber o ensino dessa disciplina, na produção e leitura de textos diversos.

O mote da perspectiva de ensino de língua mais produtivo aparece nos PCN (Brasil, p. 23): “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. É, portanto, na percepção das situações discursivas, materializadas nos GT, que o aluno poderá se constituir como cidadão e exercer seus direitos como usuário da língua.

Além disso, nos PCN (Brasil, p. 49), são enfatizadas as diferentes práticas de trabalho com a linguagem, cujos objetivos são:

[...] desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Dessa forma, os PCN apresentam as três práticas – escuta de textos orais/leitura de textos escritos, produção de textos orais e escritos, análise linguística –, que formariam um tripé sobre o qual se sustenta o ensino de Língua Portuguesa, funcionando como um bloco na formação dos alunos. Os conteúdos partem, portanto, de textos, valorizando e destacando diferenças e semelhanças, fazendo com que o aluno discuta

o que vê/lê para conseguir se sentir usuário da língua e participante do processo de aprendizagem. Em resumo, tem-se o princípio USO → REFLEXÃO → USO (Brasil, p. 65), já defendido por Travaglia (1996), de uma pluralidade de GT. A abordagem textual, por meio de GT variados, tem sido privilegiada, portanto, nos livros didáticos, mas nem sempre de maneira coerente, como se pode perceber em uma rápida análise desses materiais.

Perspectivas teóricas dos estudos sobre GT: a abordagem nos LDP

Os pressupostos que norteiam o embasamento teórico sobre gêneros e tipologias textuais encontram-se em obras de autores com abordagens diferentes e apoiadas em linhas de pesquisa por vezes divergentes. Apenas para citar alguns, em Marcuschi (2002), Koch (2002), Dolz & Schneuwly (2004), Meurer et al (2005), Koch & Elias (2006), Karwoski et al (2006), Travaglia (2007a, 2007b), percebemos que se discutem detalhes referentes à nomenclatura e aplicação da teoria, sempre partindo das definições de GT de Bakhtin (1992 [1929]). Uma das questões frequentemente discutidas pelos pesquisadores é a pertinência de usar a terminologia “gênero textual” ou “gênero discursivo”. Artigos como o de Rojo (In: Meurer et al, 2005) apresentam as diferenças inseridas na escolha por uma ou outra nomenclatura. Da mesma forma, Bonini (2001, p. 7) já alertava que “o surgimento da noção de gênero nos termos em que está posta atualmente [...] é extremamente recente, havendo ainda muito a ser clareado por meio de pesquisas e discussões”.

Nesta pesquisa com livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP), não pretendemos discutir detalhes referentes a terminologias, mas, ao analisar as coleções de ensino médio aprovadas pelo programa de avaliação do MEC (PNLEM), é possível perceber que esse debate sobre a nomenclatura se reflete na inconstância dos autores dos LDP na hora de conceituar GT ou classificar os textos em diferentes tipos.

Diversos autores, como Dolz & Schneuwly (2004), Marcuschi (2002), Dionísio et al (2002), destacam que é tradição escolar apresentar uma pluralidade de gêneros, visando à formação de leitores e produtores de textos, ainda que em LDP mais antigos predominassem textos do domínio discursivo literário. Entretanto, mesmo quando há variedade de textos, de domínios discursivos diversos, nem sempre a abordagem dos gêneros se caracteriza por uma sistematização coerente e uma reflexão sobre os papéis dos interlocutores, os objetivos do texto e as estratégias necessárias para lê-lo/produzi-lo. Além disso, as concepções

teóricas utilizadas como fundamento para a abordagem dos GT nem sempre são apresentadas de maneira coerente nos LDP, principalmente se compararmos o material destinado ao aluno e os fundamentos teórico-metodológicos presentes no Manual do Professor.

Segundo Bunzen (2007, p. 9), é importante observar, nos LDP, como os “gêneros foram selecionados/tratados e quais domínios discursivos são priorizados neste percurso”. O que se percebe, muitas vezes, conforme alerta o autor, é a ênfase em um ou outro domínio discursivo, como o jornalístico e o literário, sem que a análise dos textos e as propostas de “redação” levem em consideração as características intrínsecas aos GT em questão. Em sua pesquisa sobre o ensino de produção textual em LDP de ensino médio, Bonini (1998) já alertava para alguns desses problemas: no *corpus* da sua pesquisa, composto de livros da década de 90 – portanto, anteriores ao PNLEM –, geralmente há referência à tipologia que precisa ser elaborada pelo aluno (narração, por exemplo), mas não ao GT. Com isso, a produção dos textos fica artificial, uma vez que, sem considerar o GT, também fica difícil saber o que será o texto, para quem ele se destinará etc.

Esse problema permanece mesmo em livros mais recentes. O quadro 1 ilustra de que maneira alguns LDP de ensino médio, publicados após 2004 e aprovados pelo PNLEM/2009, tratam os GT e as tipologias textuais. Nele, percebe-se que os manuais oscilam entre terminologias distintas (tipologia, sequência e gênero, por exemplo) e, quando optam por uma nomenclatura, não necessariamente a aplicam

Livro	Abordagem da tipologia textual (TT)	Abordagem do gênero textual (GT)
Talvani (2005)	“ <i>linguagem discursiva</i> ” (cap. 8): <i>Narração, Descrição, Argumentação, Expositiva (expositiva), Convencional</i> → algumas atividades de escrita a partir da TT	Explicitamente no capítulo 9 [Gêneros textuais / gêneros do discurso]; algumas atividades de escrita a partir do gênero
Correia & Magalhães (2005b, 3 ^o v.)	A TT aparece explicitada nos capítulos em que são trabalhadas as diversos GT, em todos os volumes	Definição em v. 1; aplicação em que todos os capítulos de produção de texto, em todos os volumes
Muniz et al (2004)	“ <i>Esse os gêneros textuais</i> ” (p. 161): GT = <i>narração, descrição, dissertação, exatidão, exatidão, exatidão, ...</i> Apresenta, também, a nomenclatura “ <i>gêneros discursivos</i> ” e “ <i>linguagem</i> ”	Além da definição que aborda os gêneros de texto, em alguns livros também apresenta sobre GT/TT, em sua definição e aplicação.
Ferreira (2008)	“ <i>Esse do texto</i> ” é apresentada utilizando-se sobre a TT e o GT	—

(língua/literatura/redação)

com coerência. Além disso, há casos em que tipologia e gênero são tomados indistintamente, seguidos de exemplos que não só misturam esses dois conceitos, como também acrescentam outros.

Em 2006, os LDP de ensino médio já haviam sido avaliados, com nove coleções aprovadas; em 2009, foram 11 coleções aprovadas. Era de se esperar, portanto, que, após essas avaliações do MEC (PNLEM), os LDP tivessem revisto sua postura em relação aos GT. Afinal, um dos tópicos analisados nessas avaliações é exatamente a abordagem de gêneros, defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de ensino fundamental e médio. Entretanto, ainda que alguns livros tenham melhorado o tratamento dado aos GT e elaborado atividades mais produtivas, ainda impera certa confusão ou imprecisão de conceitos. As quatro coleções citadas no Quadro I foram avaliadas positivamente nas duas versões do PNLEM, embora apresentem problemas na abordagem de TT e GT. Como ilustração, observemos Faraco (2003, p. 382), que apresenta GT diversos e algumas atividades que de fato pretendem contextualizá-los, mas não usa a terminologia GT, apenas “tipo de texto”:

Vamos, agora, dar atenção a um outro tipo de texto bastante frequente: *o texto de opinião*. [...] Num jornal, vamos encontrar vários tipos diferentes de textos de opinião. Um deles é o *editorial*. [grifos do autor].

O mesmo autor, ao propor uma produção textual, pergunta com que “tipo de texto” o aluno se expressa melhor e sugere que a resposta pode ser crônica, letras para músicas, argumentar ou narrar (cf. Faraco, 2003, p. 379), ou seja, coloca-se GT e TT lado a lado, indistintamente. Mesmo que consideremos desnecessário sobrecarregar o aluno com definições e novas nomenclaturas, deve haver cuidado ao apresentar no LDP termos técnicos já consagrados.

Outro livro, de Murrie et al (2004, p. 161; 174), além de não apresentar qualquer suporte teórico sobre TT e GT no Manual do Professor, mistura esses conceitos, na única unidade em que o tema é trabalhado teoricamente, como se constata nos trechos a seguir:

Tipo ou gênero textual é o nome dado às formas mais ou menos estáveis com que as pessoas podem se comunicar e interagir. [...] Os recados nas secretárias eletrônicas são um bom exemplo dos *gêneros* mais novos. [...] Dois grandes “*gêneros*” textuais parecem ser básicos e originar todos os outros, que seriam “partes” ou combinações deles: narração e dissertação. [...] A carta comercial pode ser enquadrada no *gênero* epistolar.

Você pode escolher o *gênero*: narração [...] ou dissertação. [grifos nossos]

Mais adiante, apesar de o trabalho com os textos ser interessante – em unidades como a que aborda as cartas, por exemplo – surge uma confusão de terminologias e exemplificações, percebidas nos trechos a seguir (grifos nossos): “A carta como *gênero discursivo*” (p. 588); “A carta, além de ser um texto, também apresenta um *suporte* de texto” (p. 591); “*tipos de textos* que utilizamos na nossa vida de estudante” (p. 624), citando como exemplos resumo, quadro sinótico, aula, palestra, seminário (e, para cada um deles, há um quadro em que se fala do “ponto de vista da maximização da atividade com o *gênero*” – cf. p. 624-637); “*gêneros jornalísticos* (informativo, interpretativo/crítico, opinativo, de entretenimento)” e “*tipos de texto* (crônica, charge, editorial, lide, manchete, entrevista, notícia, cartas, propaganda...)” (p. 708-9). Portanto, uma mistura de termos que, sem explicação devida e sem qualquer referencial teórico no Manual do Professor, tendem a confundir alunos e professores.

Se compararmos o resultado do perfil dos LDP com o dos livros específicos de leitura e redação – que não são avaliados no PNLEM –, igualmente voltados para o ensino médio, percebemos que os problemas se repetem. No quadro 2, constatamos que, tal qual observara Bonini (1998) com os LDP da década de 90, os manuais de redação atuais ainda estão centrados na classificação tradicional das tipologias textuais (narração, descrição, dissertação), comumente presentes nos concursos vestibulares. Aparecem, entretanto, equívocos como em Granatic (1996, p. 215)³, que apresenta a “Argumentação crítica” como “recurso de criatividade” do texto expositivo. Por outro lado, Cereja & Magalhães (2005a) ensaiam uma aplicação das propostas de Dolz & Schneuwly (2004), referentes às sequências didáticas.

³ Três dos livros citados no Quadro 2, apesar de terem passado por reimpressões, mantêm o conteúdo das edições da década de 90.

Livro	Abordagem da tipologia textual (TT)	Abordagem do gênero textual (GT)
Letras 6 (1000) – Ed. Sarginas	Nascimento, Desenvolvimento, Direção Argumentativa	—
Gramática (1005) – Ed. Sarginas	Nascimento, Desenvolvimento, Direção Argumentativa	—
Gramática (1006) – Ed. Sarginas	Nascimento, Desenvolvimento, Direção Expositiva Argumentativa	—
Alfabeto (2004) – Ed. Ática	Nascimento, Desenvolvimento, Argumentação, Leitura (baseia-se em Nascimento e Argumentação; Leitura e argumentação e desenvolvimento)	Textos (diversos gêneros)
Flora & Fauna (2006) – Ed. Ática	Nascimento, Desenvolvimento, Direção, Argumentação	—
Cooper & Magalhães (2005a) – Ed. Atual	Abordagem "os originais" [p. 3 do Manual do Professor], em todos os capítulos, relaciona a especificidade do gênero trabalhado. Na argumentação, por ex., "gêneros autênticos" [p. 40], "texto argumentativo oral (...) em tipo de texto..." [p. 110]	Todos os capítulos temáticos e metatextuais, evidência nos discursos discursivos

Quadro 2: Tipologia e gênero textual em alguns materiais didáticos – Ensino Médio (leitura/redação)

Se, por um lado, os LDP e manuais de redação parecem preferir a nomenclatura tradicional das TT (conforme alertara Bonini, 1998), com a justificativa de preparar os alunos para vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), esses exames estão mudando, e é comum atualmente a presença de enunciados nas provas de Língua Portuguesa e redação, por exemplo, exigindo do candidato conhecimento das situações de interação que constituem os gêneros e das tipologias predominantes em um GT específico, como se observa a seguir [grifos originais]:

(ENEM 2004): O Jivaro – Rubem Braga

Um Sr. Matter, que fez uma viagem de exploração à América do Sul, conta a um jornal sua conversa com um índio jivaro, desses que sabem reduzir a cabeça de um morto até ela ficar bem pequenina. Queria assistir a uma dessas operações, e o índio lhe disse que exatamente ele tinha contas a acertar com um inimigo.

O Sr. Matter:

- Não, não! Um homem, não. Faça isso com a cabeça de um macaco.

E o índio:

- Por que um macaco? Ele não me fez nenhum mal!

→ O assunto de uma crônica pode ser uma experiência pessoal do cronista, uma informação obtida por ele ou um caso imaginário. O modo de apresentar o assunto também varia: pode ser uma descrição objetiva, uma exposição argumentativa ou uma narrativa sugestiva. Quanto à finalidade pretendida, pode-se promover uma reflexão, definir um sentimento ou tão-somente provocar o riso. Na crônica *O jivaro*, escrita a partir da reportagem de um jornal, Rubem Braga se vale dos seguintes elementos:

Assunto	Modo de representar	Finalidade
(a) exposição	descrição objetiva	provocar o riso
(b) exposição	expositiva argumentativa	promover a reflexão
(c) exposição	descrição objetiva	definir um sentimento
(d) exposição	expositiva argumentativa	provocar o riso
(e) exposição	exposição argumentativa	promover a reflexão

(UFF/2007) - Proposta de redação

→ Redija um **texto de caráter predominante descritivo**, uma espécie de depoimento sobre o bairro em que você vive, ressaltando seus pontos positivos e negativos.

(UNIRIO 2007/1ª etapa) - Proposta de redação

Agora você é o REDATOR!

Você foi convidado para escrever o texto de abertura da revista Domingo. Considerando os fragmentos, redija um texto argumentativo, apresentando seu ponto de vista – ou a favor ou contrário – sobre as consequências das inovações tecnológicas na/para a nova geração.

Essas provas apenas exemplificam os vários gêneros que circulam na sociedade e que vêm sendo cobrados em avaliações de larga escala: a questão do ENEM/2004 exige que o candidato perceba características do GT crônica e da TT narração, incluindo assunto e finalidade do texto; na prova da UFF/2007, pede-se o GT depoimento, organizado predominantemente em forma de descrição (TT pouco usual em avaliações desse tipo); no vestibular UNIRIO/2007, o GT da proposta de redação é o editorial de revista (GT que não costuma aparecer em livros didáticos), organizado na TT argumentativa. Comparando essas três provas com os livros didáticos analisados neste artigo, já é possível perceber o descompasso no tratamento de GT e TT no ensino médio.

Conclusões

Muitas críticas são feitas aos PCN de Língua Portuguesa, mas as ideias apresentadas nos Parâmetros não são tão novas: autores como Fávero & Koch (1983), Luft (1997), Geraldi (1997), Perini (2000), apenas para citar alguns, já sugerem uma abordagem mais produtiva no ensino de Língua Portuguesa há muito tempo e certamente influenciaram a elaboração dos PCN. Da mesma forma, pesquisas por todo o Brasil mostram como se pode melhorar a concepção dos alunos a respeito da própria língua e diminuir o preconceito linguístico, com atividades simples, que privilegiam o uso, a reflexão, no lugar de apenas dividir e classificar termos, orações etc. Da parte do governo, as avaliações dos LDP vêm tentando melhorar a qualidade dos materiais didáticos, com programas como o PNLEM.

Entretanto, no que se refere à TT e GT, os livros de ensino médio ainda têm um longo caminho a percorrer. A amostra de livros utilizada aqui (apenas quatro, dos 11 aprovados no PNLEM 2009) pretende traçar apenas um panorama da confusa seara que tem se tornado abordar TT e GT. Isso não compromete a qualidade dos LDP citados – nem foi objetivo deste artigo discutir esse aspecto –, mas é digno de nota que, embora seja possível perceber a preocupação do PNLEM em aferir a formação de leitores e produtores críticos e competentes, com base em uma abordagem coerente dos GT e das TT, os LDP ainda demonstram certa instabilidade de conceituação.

Os resultados preliminares desta pesquisa com ênfase na interface tipologia/gêneros textuais nos livros didáticos de nível médio acenam para a necessidade de repensar a abordagem desse tema no ensino, uma vez que os livros didáticos ignoram, confundem ou abordam de maneira superficial as teorias que se baseiam em Bakhtin (1992 [1929]) e que consideram os

gêneros como práticas sociais. Em alguns livros, quando há a expressão “gêneros textuais”, ela aparece como mais um tópico teórico a ser explicado e estudado, não como pressuposto teórico para análise textual. As tipologias textuais também são apresentadas de maneira estanque, desconsiderando que cada gênero se organiza mesclando tipologias, ainda que uma possa predominar; além disso, geralmente esse tema é abordado nos capítulos de redação, e as atividades de leitura do livro ignoram a organização e a intencionalidade dos textos. Alguns livros misturam os conceitos de tipologia e gênero, classificando textos como “gênero narrativo” [sic], ou considerando argumentação como “recurso criativo” [sic] e não tipologia.

“Estamos criando uma nova camisa de força. Sai a gramática tradicional e entra o gênero textual.” – é o que alerta Coscarelli (2007). Na mesma linha, concordamos com Bunzen (2007, p. 22), que constata que

[...] a recepção da *Teoria dos Gêneros*, seja ela de base mais textual ou discursiva, ainda precisa ser mais estudada e detalhada nos trabalhos acadêmicos voltados para o ensino de língua materna. Precisamos saber o que estamos fazendo ao receber e didatizar esses conhecimentos, uma vez que um trabalho *com gêneros* (e não *sobre gêneros*) deveria estar fundamentado em uma concepção de língua menos formal ou normativa. [grifo do autor]

Na amostra de livros didáticos de ensino médio por nós analisados, pudemos observar que:

- não há coerência na nomenclatura utilizada: Tipologia Textual/ Sequência Textual; Gênero Textual/Gênero do Discurso;
- não há coerência na listagem das TT: narração e descrição aparecem em todos; injunção raramente é citada; dissertação é apresentada ora como exclusivamente expositiva ora como expositiva ou argumentativa, e às vezes sequer aparece; argumentação nem sempre é definida como tipologia à parte;
- geralmente, os GT não aparecem como tópico do programa (teórico); na maioria das vezes, aparece apenas no Manual do Professor como uma diretriz presente no LDP para escolha dos textos;
- as atividades de leitura e produção textual geralmente desconsideram a concepção de GT; com frequência aparece a preocupação de elaborar (não de analisar) TT nas propostas de redação;
- as poucas atividades de leitura que tentam abordar GT e TT não costumam interagir com os conteúdos de língua e literatura.

Torna-se necessário, portanto, discutir de que maneira é possível

incluir tipologia e gênero textual na elaboração de conteúdo programático e material didático. São poucos os livros que, de fato, abordam a produção de sentidos dos textos, com base nos gêneros. Além disso, a depender da linha teórica adotada, há problemas na sistematização da nomenclatura (tipologia, sequência, gêneros textuais, gêneros do discurso...) e falta pensar em uma metodologia de ensino que abarque esses conceitos sem considerá-los tópicos do conteúdo programático. Assim, muitos livros didáticos refletem essa ausência de sistematização em propostas de leitura e produção textual que mascaram o tratamento dos gêneros textuais. E a abordagem de gêneros textuais diversificados, que tanto colabora na formação do leitor e produtor de textos, acaba ficando prejudicada.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1929].
- BONINI, A. O ensino de tipologia textual em manuais didáticos de 2º grau para a língua portuguesa. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, 31, p. 7-20, jan./jun. 1998.
- _____. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teórica e metodológicas. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, 37, p. 7-23, jan./jun. 2001.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.
- BUNZEN, Clécio. Um olhar sobre os gêneros interpessoais nos manuais escolares de ensino médio. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 1, n. 23, p. 7-25, jan./jun. 2007.
- COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. *Veredas on line/ ensino*. p. 78-86, fev/2007.
- DIONÍSIO, A. & BEZERRA, Ma. Auxiliadora (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. et al. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FÁVERO, Leonor & KOCH, Ingedore. *Linguística Textual: introdução*. São Paulo: Contexto, 1983.
- GERALDI, João W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- KARWOSKI, Acir et al. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ & ELIAS, Vanda. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LUFT, Celso P. *Língua e liberdade. o gigolô das palavras*. São Paulo: Ática, 1997.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MEURER, J.L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

PERINI, Mario A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2000.

SANTOS, Leonor W. dos. O ensino de língua portuguesa e os PCN. In: PAULIUKONIS & GAVAZZI (org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 173-184.

SOUZA, Luiz M. de. *Por uma gramática pedagógica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1984. Tese de Doutorado em Lingüística.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, L. L.; BASTOS, N. M. O. B.; MARQUESI, S. C. (Org.). *Língua Portuguesa pesquisa e ensino*. São Paulo: EDUC, 2007a. p. 97-117.

_____. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *Alfa*, São Paulo, v. 1, n. 51, p. 39-79, 2007b.

Manuais didáticos

ABREU, Antonio S. *Curso de redação*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2004.

CEREJA & MAGALHÃES. *Texto e interação*. 2. ed. São Paulo: Atual, 2005a.

_____. *Português: linguagens*. 3 v. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005b.

FARACO, Carlos A. *Português: língua e cultura*. Curitiba: Ed. Base, 2003.

GRANATIC, Branca. *Técnicas básicas de Redação*. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. *Redação, humor e criatividade*. São Paulo: Scipione, 1996.

INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

MURRIE, et al. *Língua Portuguesa – Projeto Escola e cidadania para todos*. 2. ed. São Paulo: Ed. do Brasil, 2005.

PLATÃO, F.; FIORIN, J. L. *Lições de texto*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

TAKASAKI, H. *Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2005.

Resumo

Já há muito tempo vem sendo proposta uma visão mais crítica do ensino de Língua Portuguesa, enfatizando leitura e produção textual. Desde a publicação dos PCN, com as avaliações de livros didáticos organizadas pelo MEC, a abordagem linguística tem sido pautada nos pressupostos teóricos da Linguística Textual, como os conceitos de referenciação, gêneros textuais, sequenciação etc. Entretanto, é necessário analisar até que ponto os livros didáticos de Língua Portuguesa vêm colocando em prática alguns desses conceitos. Este artigo discutirá a abordagem de tipologia e gênero textuais em alguns livros didáticos de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: ensino de Língua Portuguesa; Linguística Textual; parâmetros curriculares; gêneros textuais; livros didáticos.

Abstract

For a long time, a critical view of Portuguese language teaching has been proposed and it has been emphasizing the importance of developing reading and writing skills. Since the publication of the National Curricular Parameters (*in Portuguese*, PCN) and the evaluation of class books by the Ministry of Education (*in Portuguese*, MEC), the linguistics approach of Portuguese language teaching has been based on some concepts of Textual Linguistics, Such as reference, text genres, sequencing etc. However, it is necessary to analyze how Portuguese class books are presenting such concepts. Thus, this paper aims to contribute to this discussion showing how these concepts are presented by some of these books.

Keywords: Portuguese language teaching; Text Linguistics; school curricular parameters; text genres; class books.