

UM ESTUDO DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA SOB A ÓTICA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Adriana Morais JALES DE LIMA¹

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Universidade Estadual do Ceará – UECE

1. INTRODUÇÃO

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no final da década de 90, como também com os estudos em torno dos gêneros textuais, o ensino de língua estrangeira vem tomando, principalmente nos últimos dez anos, um novo enfoque no que diz respeito aos aspectos de recepção e produção de texto. Desde então, muitas pesquisas e estudos foram desenvolvidos a fim de propiciar uma melhor aplicabilidade de teorias no ensino de língua (BRANDÃO, 2003; MARCUSCHI, 2003; ANTUNES, 2002; ANTUNES, 2003, 2005; BIASI-RODRIGUES, 2002; PALTRIDGE, 2001; SOUZA, 2003).

Diante desse fato, proporcionar um ensino tomando como fundamento básico uma abordagem baseada em gênero parece-nos pertinente e inovadora, levando em conta que o uso de gêneros na sala de aula vai além do trabalho com as habilidades lingüísticas e com aspectos estruturais do texto (PALTRIDGE, 2001).

Tomando como base esses fundamentos, o objetivo central deste estudo é verificar se o livro didático de Língua Inglesa já contempla as teorias acerca dos gêneros textuais nas propostas de produção escrita. Dessa forma, pretendemos identificar se os autores de livro didático de Língua Inglesa estão levando em conta os estudos sobre os gêneros textuais, trazendo, assim, algumas contribuições para as atividades de ensino e aprendizagem de

¹ Professora do Departamento de Letras/UERN/Campus de Pau dos Ferros; especialista em Ensino de Língua Inglesa/UERN; aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada – CMLA/UECE.

Língua Inglesa de modo a nos fazer refletir sobre as mudanças proclamadas com a publicação dos PCN.

Esta pesquisa é parte do trabalho que desenvolvemos para elaboração da Dissertação de Mestrado, em andamento, na área de Lingüística Aplicada, na Universidade Estadual do Ceará, sob a orientação da Professora Dra. Maria Irlandé Costa Morais Antunes - UECE e sob a co-orientação do Professor Dr. Gilton Sampaio de Souza - UERN. Pela amplitude da dissertação, na qual trabalhamos com vários aspectos referentes à abordagem que é dada aos gêneros no livro didático, como: a indicação do gênero, a indicação do destinatário, a indicação do propósito comunicativo, bem como a forma composicional do texto, especialmente nas propostas de produção escrita, optamos por focar, aqui, apenas o primeiro e o último dos aspectos elencados – a indicação do gênero e a indicação da forma composicional.

Nosso trabalho está dividido em três partes: na primeira, faremos um percurso teórico que fundamentará nossa análise; na segunda, apresentaremos a metodologia e a análise dos dados usadas na nossa pesquisa; por último, teceremos algumas considerações acerca dos resultados obtidos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As aplicações do uso dos gêneros vêm tomando lugar nas aulas de ensino de línguas a cada dia. Muitos estudiosos já comprovaram através de suas pesquisas e estudos que uma abordagem baseada em gêneros é muito significativa tanto nas aulas de língua materna quanto nas aulas de língua estrangeira (ANTUNES, 2002; BIASI-RODRIGUES, 2002; PALTRIDGE, 2001).

O grande pioneiro desses estudos foi o russo Mikhail Bakhtin (2003) que decorrente a sua preocupação com o discurso como o todo, começou a adentrar nas questões dos gêneros do texto e nas condições de produção e recepção da atividade verbal.

Mesmo que o direcionamento das discussões acerca dos gêneros textuais de Bakhtin não tenha focado a área de ensino e aprendizagem de línguas, suas idéias têm influenciado as pesquisas de muitos autores, tomando como base, na maioria das vezes, suas concepções concernentes aos gêneros (RODRIGUES, 2005; SOUZA, 2003).

De acordo com Bakhtin,

a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

Essa afirmação de Bakhtin, direcionada ao estudo da língua materna, apresenta total pertinência também ao estudo de línguas estrangeiras. Assim, é de fundamental importância orientar nossas atividades educacionais partindo do pressuposto de que nossos alunos estarão produzindo textos que materializam discursos vivos, interagindo verbalmente com o outro através de enunciados e não através de frases isoladas ou palavras soltas. Diante desse fato, podemos dizer que “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, 2003, p. 265).

Como já discutimos, Bakhtin (2003) afirma que o uso da língua se concretiza através de enunciados. Tais enunciados são individuais e únicos. Apesar disso, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (orais ou

escritos) e esses são de possibilidades inesgotáveis dentro dos diversos campos da atividade humana. Isso porque a diversidade dos gêneros segue os parâmetros sociais e históricos das práticas discursivas de um determinado universo social (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Os aspectos que observaremos nas propostas de produção escrita no livro didático são: a) a indicação do gênero de texto; b) a indicação da forma composicional do texto. Desse modo, procuraremos ver se as propostas do livro didático indicam, primeiro, o gênero do texto específico a ser produzido pelo aluno, ou seja, se as propostas apontam *o que* será produzido ou se, apenas, pede que o aluno escreva um texto, sem especificar em que gênero se enquadra esse texto e, segundo, se o autor orienta o aluno de *como* é composto o gênero requisitado na proposta. Esse último aspecto é fundamental, pois, como lembra Biasi-Rodrigues (2002, p. 51):

Quando as situações comunicativas são mediadas pela escrita, o escritor precisa saber lidar com parâmetros de organização textual relativos a cada gênero, para distribuir as informações no seu texto de acordo com esses parâmetros e com convenções que reconhece como sendo daquele gênero e que, muito provavelmente, serão reconhecidos pela sua audiência em potencial.

Levando em conta as palavras da autora, a organização composicional de um texto é um aspecto crucial para a produção e o reconhecimento deste. Procuraremos, a partir daí, ver se na proposta o autor indica *como* o gênero de texto é composto. As discussões acerca deste elemento de um gênero de texto têm interessado muitos pesquisadores da área. Podemos destacar, por exemplo, o trabalho de Swales (1990) que originou o modelo *CARS* (*create a research space*). Nesse trabalho, o autor, primeiramente, faz uma análise de 48 introduções de artigos de pesquisa e, posteriormente, analisa 110 introduções de artigos de três áreas diferentes: física, educação e psicologia. Nesse estudo, o autor constata que há regularidades na forma de produzir tais textos. Os textos são compostos, segundo o autor, de blocos, os quais Swales chama de movimentos (*moves*), que se subdividem em passos (*steps*).

Assim, podemos dizer que cada gênero textual apresenta uma forma composicional típica, mais ou menos flexível, ou seja, é desenvolvido em forma de blocos ou movimentos, como é denominado por Swales. A natureza e o número desses blocos variam de acordo com o gênero ao qual o texto pertence, pois os gêneros textuais podem ser mais ou menos flexíveis na sua composição.

Além de toda a discussão acerca dos gêneros textuais, os pesquisadores e estudiosos da área concordam que a escola precisa direcionar seus trabalhos para os usos dos gêneros textuais, ultrapassando os limites das frases. Só assim o ensino e a aprendizagem se tornarão realmente significativos para os professores e, principalmente, para os alunos.

A abordagem baseada em gêneros começou a ser implementada, mais consideravelmente, aqui no Brasil, depois da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em 1998, embora as discussões sobre gêneros textuais já ecoassem no campo da Linguística, sobretudo da Linguística de Texto. Apesar de não trazer uma discussão mais profunda acerca dos gêneros textuais, os PCN (1998) reconhecem a necessidade de se ter conhecimento sobre a organização de textos orais e escritos, tal como são usados nas rotinas interacionais das pessoas, marcadas pelo mundo social que as cerca.

Apesar dessas e de outras orientações e de muitos professores afirmarem ensinar de acordo com tais pressupostos, há opiniões de que o que é encontrado, nas salas de aula, não são mudanças tão significativas. Segundo Antunes (2002, p.67), na escola, “continuou-se a fazer mais ou menos o que se fazia antes. Só que agora, as palavras e as frases estudadas já não eram trazidas ao acaso, mas retiradas de textos [...]”, que, dessa forma, servem apenas de pretexto para se ensinar as mesmas coisas de antes: dígrafos, substantivos etc. No ensino de língua estrangeira não é muito diferente. Os textos servem apenas como ponte para o professor abordar os tópicos gramaticais. Uma forma de melhorar esse cenário, de acordo com Antunes (2002), é favorecer “o exercício da interação humana”, e isso didaticamente poderá

ser possível se a escola atribuir importância ao trabalho com gêneros textuais, pois, como ressalta Antunes (2003, p. 111), “é nas questões de produção e compreensão de texto, e de suas funções sociais, que se deve centrar o estudo relevante e produtivo da língua”.

Uma das práticas comuns nas escolas e nos institutos de línguas é o uso de certo tipo de material didático como recurso na sala de aula. Tal recurso tem sido, às vezes, escolhido de forma aleatória, sem uma análise mais cuidadosa do contexto educacional em que ele será inserido.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

Nessa pesquisa, trabalhamos com material didático direcionado para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira, a fim de contribuir para os estudos e para as análises de material como recurso didático.

O material didático escolhido para análise foi a coleção *Interchange –Third Edition* (2005). O autor do livro é Jack Richards, auxiliado por Jonathan Hull e Susan Proctor. Essa coleção foi revisada e atualizada em 2005. Ela é usada em algumas universidades, como a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, mas também é adotada em cursos livres de línguas e no Ensino Médio. O Colégio Militar, em Fortaleza, pode ser citado como exemplo de instituição que adota a coleção didática em análise.

Analizamos, especificamente, a seção *Writing* (propostas de produção escrita). É nessa seção que o autor propõe trabalhar com uma “variedade de textos do mundo real”² exemplificando-os com e-mail, cartões postais e memorandos. Dessa forma, parece-nos pertinente saber: a) se os gêneros estão sendo realmente propostos e; b) se constam as orientações básicas para os alunos e/ou para os professores de *como* produzir tais gêneros.

² Palavras do autor na apresentação do livro (Teacher’s edition) : In the writing exercises, students write a variety of real-world text types (e.g., e-mail messages, postcards, memos).

Para isso, escolhemos, aleatoriamente, duas propostas de produção escrita da coleção em questão para fazer a investigação dessas orientações.


3.1. Proposta 1

6 **WRITING A biography**

A Use your notes from Exercise 5 to write a biography of your partner. Don't use your partner's name on the paper; use *he* or *she* instead.

*My classmate is a student. She lives near the university.
She studies fashion design. She has a part-time job in a . . .*

B **Class activity** Pass your biographies around the class. Can you guess who each biography is about?



3

Na proposta 1 acima, retirada do livro 1 da coleção (lição 2, p. 11), o autor pede que o aluno faça uma biografia de um dos colegas da sala, sem revelar, no entanto, de quem se trata. Observamos, nessa proposta de produção escrita, que o gênero é indicado – o aluno produzirá uma biografia. Apesar dessa indicação, algumas particularidades do gênero foram comprometidas pelo teor da proposta. Nela, o autor não explicita para quem o aluno vai escrever ou em que contexto o texto vai circular, assim como não permite ao aluno especificar sobre quem ele vai escrever. Nesse caso, a finalidade do texto e a sua composição ficam comprometidas, pois não se escreve uma biografia sem se apresentar, primeiramente, o nome da pessoa em questão. Saber sobre quem se vai escrever na biografia é um componente que não pode ser esquecido na produção desse gênero.

³ Produção escrita: Uma Biografia

- A) Use suas anotações do exercício 5 para escrever uma biografia do seu colega. Não use o nome do seu colega no papel; ao invés disso, use ele ou ela.
- B) Atividade de classe: Passe suas biografias pela classe. Você pode adivinhar sobre quem é cada biografia? (Tradução nossa)

Na forma composicional do texto, podemos observar, claramente, que o autor não aponta, textualmente na proposta, como se compõe uma biografia, ou seja, não são dadas ao aluno as informações básicas para a produção do gênero. O que ele apresenta na proposta é um exemplo de um início de uma biografia, para, a partir dele, os alunos produzirem seus textos. A nosso ver, algumas peculiaridades do gênero não podem ser mostradas simplesmente em um modelo, principalmente, se nesse modelo o texto aparece incompleto.

Depois de analisar a proposta textualmente, procuramos examinar o manual do professor a fim de verificar se as informações dadas pudessem, pelo menos, suprir a ausência de informações no livro texto do aluno. Ao analisar tal manual, detectamos apenas que ele apresenta sugestões metodológicas do tipo: “leia o modelo da biografia silenciosamente”; “explique algum vocabulário novo”; “lembre que a biografia não pode ter o nome do aluno”; “peça aos alunos para escrever suas biografias e ajude-os no que for preciso” etc. Nenhuma indicação de como se escreve uma biografia foi mostrada.

3.2. Proposta 2

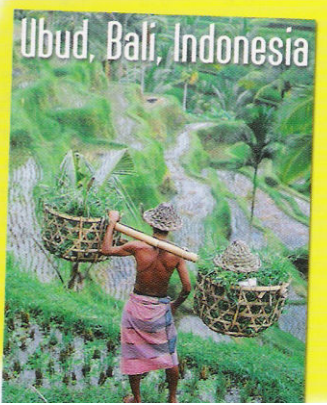
11 **WRITING** *A tourist pamphlet*

A Choose five points from the list you made in Exercise 10. Use them to write a tourist pamphlet for your country.

Tips for Travelers

When you visit Indonesia, there are some important things you should know. For example, if you are visiting a mosque or temple, it's not acceptable to take photographs. Also, you are supposed to . . .

B Pair work Read your partner's pamphlet. Would a visitor to that country have all the information he or she needs?



4

⁴ Produção escrita: Um Panfleto Turístico

- A) Escolha cinco pontos da lista que você fez no exercício 10. Use-as para escrever um panfleto turístico para o seu país.
- B) Trabalho em dupla: Leia o panfleto do seu colega. Um visitante teria todas as informações que ele ou ela precisa?

Na segunda proposta, o autor orienta que os alunos produzam um panfleto turístico para o seu país. Para isso, eles usariam uma lista de costumes locais que eles produziram na questão anterior. Nessa lista, o aluno apresentou características do seu país, tais como: se vestir apropriadamente; receber e dar presentes; fazer compras; viajar de ônibus ou de trem; se hospedar na casa de alguém etc. O autor, como na proposta 1, dá um exemplo de um panfleto para servir de guia para os alunos, mas esse exemplo é dado completo, ao contrário da proposta anterior. Apesar de não apresentar as características da composição de um panfleto, o exemplo dado pelo autor pode servir de modelo para a produção dos panfletos dos alunos. Não estamos dizendo com isso que o autor indica a forma composicional do texto, pois não é com um exemplo que o aluno tomará conhecimento dos blocos que formam o gênero panfleto.

Como na proposta anterior, examinamos o manual do professor à procura de informações que pudessem complementar a proposta do livro texto do aluno. No manual, o autor sugere apenas que o professor explique que o panfleto deve ter pelo menos cinco pontos do exercício 10, ou seja, o aluno deve escrever cinco características do seu país no seu panfleto e que isso seja distribuído em dois ou três parágrafos. Isso também não contempla a indicação da forma composicional do gênero.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a indicação do gênero e as informações sobre a forma composicional do texto são aspectos primordiais no ensino da produção escrita, mas, para trabalhar com gêneros na sala de aula, é preciso rever muitas práticas teórico-metodológicas, considerando aspectos como interlocutores, função comunicativa e contexto de produção de cada gênero trabalhado, o conhecimento das teorias dos gêneros por parte dos professores, dentre outros.

Considerando que a noção de gênero textual pode auxiliar os professores e os alunos na observação de valores e de ideologias presentes nos livros didáticos e no desenvolvimento da percepção das práticas discursivas e das relações sociais que compõem a interação humana, defendemos que nós, educadores e estudiosos, devemos escolher, ou até mesmo produzir, se necessário, os materiais didáticos a serem utilizados nas aulas de língua estrangeira. Nesse contexto, parece-nos importante que esse material analisado, mais especificamente o livro didático utilizado nas nossas salas de aulas, contemple os estudos acerca dos gêneros textuais, trazendo atividades que evidenciem as relações sociais com as práticas no contexto educacional.

Analisando as duas propostas da coleção *Interchange – Third Edition* constatamos que os gêneros estão sendo propostos no livro didático, mas o trabalho com as peculiaridades desses gêneros ainda precisa de sérios ajustes. Nas duas propostas analisadas, o autor apenas indica *o que* o aluno vai produzir, mas não orienta *como* é composto o gênero requisitado. O autor somente exemplifica o gênero proposto com um modelo que pode servir de guia para os alunos. Não há um estudo aprofundado das características composicionais do gênero. Isso demonstra que o trabalho com os gêneros precisa ser revisto, pois embora os gêneros estejam sendo indicados, suas particularidades ainda não estão sendo trabalhadas no livro didático, demonstrando, assim, que as propostas de produção escrita, nesse material didático, não estão ainda adequadas às atuais teorias e estudos dos gêneros textuais.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, M. I. C. M. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. In.: **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v. 20, n 1. Florianópolis, 2002. p. 65-75.

ANTUNES, M. I. C. M. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, M. I. C. M. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? In: **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v. 20, n 1. Florianópolis, 2002. p. 49-64.

BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In.: BRANDÃO, H. N. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 17-45.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R. (orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. pp. 19-36.

PALTRIDGE, B. **Genre and the language learning classroom**. Michigan University Press, 2001.

RICHARDS, Jack C. **Interchange – Third Edition – English for international communication**. (Teacher's edition 1). Cambridge University Press, 2005.

RICHARDS, Jack C. **Interchange – Third Edition – English for international communication**. (Teacher's edition 3). Cambridge University Press, 2005.

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

SOUZA, Gilton S. de. **O Nordeste na mídia: um (des)encontro de sentidos**. Tese de Doutorado. Araraquara/SP: UNESP, 2003.

SOUZA, L. V. de. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In.: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R. (orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. pp. 58-72.

SWALES, J. M. **Genre Analysis. English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.