

A transposição de gêneros discursivos para o suporte livro didático

Mirian Schröder¹

¹ Pós-Graduação – Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Faculdade Luterana Rui
Barbosa (FALURB)

msmirian@hotmail.com

Resumo. *Diante das críticas dirigidas ao ensino dos gêneros escolares (descrição, narração e dissertação) dado seu caráter generalista, sua valorização dos modelos globais e a ausência de vínculo com o uso, produção e circulação textual; o trabalho com o texto em sala de aula careceu de mudanças e novo enfoque foi dado: o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) auxiliou nesta mudança de enfoque e propulsionou o emprego da noção de gêneros discursivos no Brasil. Considerando o Livro Didático como suporte convencional para reunião de diversos gêneros (MARCUSCHI, 2003), o presente trabalho objetiva investigar como se dá a transposição da teoria dos gêneros discursivos no material didático “Língua Portuguesa e Literatura”. Este livro didático público abrange as três séries do Ensino Médio, foi elaborado por vários autores (professores da rede estadual de ensino) e foi distribuído, em 2006, pela Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) aos alunos e professores da rede pública estadual paranaense. Para tanto, será levada a efeito a análise de um dos capítulos iniciais do livro. A obra é apresentada como possibilidade de interação do estudante com o mundo, de modo que os autores buscaram “contemplar as práticas da oralidade, da escrita e da leitura” (2006, p. 12) e se valeram de tipologia variada: poemas, crônicas, contos, letras de músicas, charges, entre outros. O material é composto por 16 (dezesseis) capítulos cujo conteúdo estruturante é o discurso enquanto prática social: tanto na oralidade como na leitura ou na escrita. Os capítulos são elaborados a partir de tipologia textual variada e atividades (orais e escritas) que deverão ser realizadas pelos alunos sob orientação do professor. Para desenvolver a análise, concentrando-nos no ensino de gêneros discursivos, na composição do capítulo e na proposição das atividades, utilizamos como aparato teórico os trabalhos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre seqüências didáticas focalizadas em gêneros textuais.*

Abstract. *Insofar as the teaching of school genres (description, narrative and dissertation) has been subject to criticism because of its generalized character that valued the use of global models and lacked links with the use, production and flow of the text, its practice at the classroom has required changes. The outcome of it is new focus on the text in relation to its function and production*

¹ Aluna do Doutorado em Letras da UFPR, Mestre em Estudos da Linguagem pela UEL (2003), professora das disciplinas de Comunicação Empresarial e Metodologia de Pesquisa da FALURB, Marechal Cândido Rondon (PR).

context. The publication of the National Curricular Parameters of Portuguese Language (PCNs) has helped in such a change of focus, and has stimulated the use of the discursive genre notion in Brazil. By considering the Didactic Book as the conventional support that gathers diverse genres (MARCUSCHI, 2003), this study aims to investigate how the transposition of the discursive genres theory into the didactic material named “Portuguese Language and Literature” takes place. Such a study will be carried out through the analysis of one of this book’s early chapters. This public didactic book encompasses the three years of the Secondary School, and it was prepared by several authors (teachers of the state teaching system). It was distributed to students and teachers of Parana by the State Department of Education (SEED-PR) at 2006. The book is presented as possibility for the interaction of the student with the world insofar as the authors sought “to encompass the practices of oracy, writing and reading” (SEED-PR, 2006, p. 12) as well as they employed a varied typology: poems, chronicles, stories, lyrics, satires, and so on. The material is composed by 16 (sixteen) chapters whose structurative content is the discourse understood as social practice in the speech, reading and writing. The chapters are elaborated from a varied textual typology. They also have oral and written activities that ought to be done by the students under the supervision of the teacher. In order to develop the analysis, which will focus on the discursive genres teaching, the chapter’s arrangement, and the activities’ intention, we will use the theoretical framework concerned with the didactic sequences focused on textual genres by Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Palavras-chave: gêneros discursivos; material didático; transposição didática.

1. O ensino de Língua Portuguesa

Com as transformações ocorridas a partir da década de 50 do século XX em termos de público-alvo escolar e professores, o ensino-aprendizagem de Português também é alterado. Inicialmente estudavam-se as regras gramaticais, dado que o público escolar falava a variante padrão e tinha condições de estudar sobre a língua. Neste contexto, também o professor era usuário da norma padrão e era responsável pelo preparo de suas aulas pautadas em manuais para o ensino de gramática e em antologias para a exploração da literatura.

Por volta de 1950, a escola tem seu público-alvo ampliado: alunos de outras camadas populares, além da classe média e alta, passam a ocupar os bancos escolares. Concomitantemente a rede escolar necessita aumentar seu corpo docente que, neste momento, já não apresenta mais a formação adequada e necessária à profissão. De acordo com Bezerra,

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 70 do século passado, não é mais dada a eles a responsabilidade de prepararem suas aulas e exercícios, como antigamente; isto compete ao autor do livro didático. (2002, p. 42).

Neste contexto, tem-se a ação do professor vista como facilitada pelo material didático, o que permite diminuir a remuneração, aumentar a carga horária e contratar

professores com desníveis de formação e capacidade (BEZERRA, 2002).

Paralelamente a estas transformações no ensino, na profissão e nos sujeitos envolvidos, pesquisas lingüísticas são desenvolvidas e o Estado passa a intervir, por meio do MEC, no material didático. Apesar de a gramática ainda ser valorizada, o texto, a partir de 1980, tem conquistado seu espaço, tornando-se a base do ensino-aprendizagem da língua materna.

A crítica recorrente nesta conquista textual refere-se ao ensino estrutural preocupado com as formas globais e

esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder” [além de que] faz-se a abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura desses textos, gerando uma leitura de extração de informações (explícitas ou implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades do texto. (ROJO;CORDEIRO, 2004, p.9-10, grifos das autoras).

Diante de tal quadro, trabalhos sobre leitura e produção de textos esclareceram a necessidade e urgência de o texto ser trabalhado em sala de aula com enfoque em seu funcionamento e em suas condições de produção e leitura.

Essa virada passou a ecoar com mais força nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros a partir de 1997/1998, com sua incorporação nos PCNs de língua portuguesa, embora já tivesse eco anteriormente em numerosas propostas curriculares oficiais estaduais [...]. Nela, passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros (discursivos ou textuais)* como instrumento melhor que o conceito de tipo para oferecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais. (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11, grifo das autoras).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) afirmam que, nas aulas de língua portuguesa, o ensino de textos (leitura/produção) se desenvolva com base na noção de gênero, por conseguinte, informam que o professor deve trabalhar com a maior variedade possível de gêneros, especialmente com exemplares genéricos a que os educandos se encontram expostos no seu dia-a-dia e os necessários para ampliar a competência de atuação social dos alunos.

2. Questão enunciativa e gêneros discursivos

Tendo por base as afirmações bakhtinianas, a noção de gêneros textuais vem sendo construída e divulgada². A revelação de Bakhtin que impulsiona os estudos sobre o uso da língua, as esferas de comunicação e as condições deste uso está publicada no

² Pautamo-nos na divulgação feita pelos seguintes autores: CRISTOVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO, E.L. (orgs). **Gêneros textuais: teoria e prática II.** (2005); KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S.(orgs). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino.** (2006); MARCUSCHI, L. A. **Curso sobre Gêneros Textuais.** (2004), **O papel da atividade discursiva no exercício do controle social.** (2003), **Os desafios da identificação do gênero textual nas atividades de ensino: propósitos comunicativos versus forma estrutural.** (2005); MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates.** (2005).

fragmento de um estudo mais abrangente que se intitulava “Os gêneros do discurso”, cujo projeto não foi realizado:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (1997, p. 279, grifos do autor).

O pesquisador russo também diferencia os gêneros em primários e secundários, não como tentativa de classificar os gêneros em dois grandes grupos, mas sim para diferenciar duas esferas da criação ideológica:

[...] levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero do discurso *primário* (simples) e o gênero de discurso *secundário* (complexo). Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. (BAKHTIN, 1997, p. 281, grifos do autor).

Apoiando-nos nas afirmações de Marcuschi, é possível defender que os gêneros não são um reflexo da estrutura social,

[...]mas parte da própria estrutura e contribuem para a manutenção e para o surgimento de relações sociais e relações de poder social. [...] os gêneros podem ser vistos como:

- (a) formas relativamente estáveis de enunciados situados;
- (b) modos de expressar intuítos (dizer intenções, realizar propósitos);
- (c) originários de esferas da vida social (instituições, grupos, etc.);
- (d) distribuídos pela fala e pela escrita;
- (e) realizados com um plano de composição estilística;
- (f) instrumentos auxiliares da compreensão;
- (g) possuidores de um conteúdo temático;
- (h) formas típicas de se dirigir a e construir um destinatário;
- (i) modos de controle social do discurso. (2003, p. 9).

De acordo com a finalidade, o destinatário, o conteúdo, ou seja, a base para a ação discursiva, escolhe-se um gênero dentre os existentes e utilizados por determinada esfera social. Quanto a este conjunto de gêneros, é preciso esclarecer que o mesmo não está fechado ou pronto, é sempre atualizado conforme a necessidade de adaptação de um gênero usual ou de surgimento de um novo gênero, eis a característica opositiva dos gêneros, ao mesmo tempo em que são mutáveis também são marcados por sua estabilidade.

Pensando nesta estabilidade/mutabilidade, visualiza-se a questão do ensino dos gêneros e procurar-se-á verificar como se dá a transposição didática da teoria genérica para o material didático público paranaense destinado ao ensino de língua portuguesa.

3. A autoridade do Livro Didático e sua função de suporte

O livro didático (doravante LD) representa o saber, detém a leitura “correta” (autorizada) e domina a relação professor-aluno-ensino. Tal afirmação poderia ser considerada exagerada, não fossem as constantes discussões acerca do uso do material didático. De acordo com Souza:

Um primeiro elemento a ser considerado diz respeito ao caráter de *autoridade* tanto do *livro didático* quanto do *documento*, na medida em que ambos são tidos como depositários de um “saber” estável a ser decifrado, descoberto de maneira positivista. Ambos devem conhecer, conter uma “verdade” sacramentada, a ser transmitida e compartilhada. Estamos diante do mito da palavra escrita, registrada, do saber estável imutável. Assim, se há “estabilidade” naquele conteúdo impresso, a sua interpretação já é dada a priori. O *documento* e o *livro didático* aceitariam, então, uma única leitura possível, “oferecida” a priori. Essa autoridade do documento histórico e do livro didático está associada ao *poder* delegado pelo livro didático e pelo documento àquele que está institucionalmente legitimado e autorizado a manejá-los. (1995, p.114, grifos da autora).

O LD é considerado o detentor da leitura correta e esta é a imagem do lugar por ele ocupado, a julgar pelo fato de que constitui, muitas vezes, o único suporte teórico no desenvolvimento do trabalho do professor e que “raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático que o professor lê e respeita como portador da verdade, como representante fiel da ciência” (CORACINI, 1995, p. 19).

É preciso considerar o respaldo que o discurso pedagógico autorizado pelo sistema escolar dá ao destinador (autor) e a afirmação de Souza sobre o emprego do LD:

O professor pode ter uma atitude crítica em relação ao livro didático, buscando questionar-se a respeito da adequação do material a determinada realidade de ensino ou ele pode, ainda, sentir-se inseguro quanto ao seu preparo profissional, buscando apoio no livro didático, utilizando-o enquanto “muleta”. Ele passa, assim, a seguir o manual do professor como referência essencial para suas aulas e dele extraindo, por vezes na íntegra, textos, exercícios etc., por sentir-se despreparado para realizar um trabalho de avaliação ou adaptação do material didático. (1995, p. 117).

Além deste poderio concedido ao LD, vale ressaltar que no Brasil não há uma história própria de conquistas e mudanças ocorridas em virtude do empenho dos grupos envolvidos (alunos, professores, enfim, da comunidade escolar), mas sim um desenvolvimento que se dá por meio de decretos, medidas governamentais e leis, ou seja, são mudanças impostas e não conquistadas (CARMAGNANI, 1999).

É este livro (maculado por idolatria dos professores menos críticos e adotado por imposição, normalmente, governamental) que serve de suporte para a exposição e para o ensino dos gêneros textuais.

Partindo do pressuposto de que todo gênero tem um suporte, Marcuschi (2003, p.7, grifos do autor) afirma que “**suporte textual** tem a ver centralmente com a idéia de um **portador** do texto [...] como um *locus* no qual o texto se **fixa** e que tem repercussão sobre

o gênero que suporta.”

Costa (2006, p.6) aprofunda a questão do suporte, defendendo que “todo texto escrito (ou multimodal) tem um suporte, condição para sua circulação. Na maioria dos casos, pode-se afirmar também que os gêneros textuais têm um suporte prototípico” e aponta algumas direções para o estudo da relação entre os gêneros textuais e os suportes, dentre as quais optamos por averiguar na análise do primeiro capítulo do material didático paranaense:

a) a “indicação de que os suportes afetam a interpretação dos textos: há gêneros que podem circular em suportes diferenciados, mas a escolha de um ou outro suporte interfere na relação com o interlocutor”;

b) “a escolha de suportes não prototípicos para a circulação do gênero em que o texto se enquadra contribui para a construção de efeitos de sentido diferentes” (COSTA, 2006, p.8).

O LD é considerado um suporte convencional, isto é, elaborado com o fim de portar ou fixar gêneros, e, conforme Marcuschi (2003, p.17),

particularmente o LD de língua portuguesa, é um suporte que contém muitos gêneros, pois a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhe dê outra funcionalidade, fato ao qual denominei **reversibilidade de função**. Falo aqui em funcionalidade e não função para que se tenha claro este aspecto. Por exemplo, uma carta, um poema, uma história em quadrinhos, uma receita culinária e um conto continuam sendo isso que representam originalmente e não mudam pelo fato de migrarem para o interior de um LD. [...] Certamente, Bakhtin nunca teria classificado o livro didático entre os gêneros secundários e sim como um conjunto de gêneros. Aspecto importante é a vasta produção de gêneros tipicamente da esfera do discurso pedagógico, tal como a explicação textual, os exercícios escolares, a redação, instruções para produção textual e muitos outros que se acham no LD. [...] Tudo indica, pois, que o LD pode ser tratado como um suporte com características muito especiais. (grifos do autor).

Esta multiplicidade de gêneros a que está associado o LD, visto que este apresenta contos, poesias, charges, tirinhas, notícias, verbetes, entre outros textos, facilita o reconhecimento, por parte dos alunos-leitores, dos gêneros e auxilia na distinção entre estes e seu suporte.

4. Livro Didático Público Paranaense

Com o intuito de valorizar a prática dos professores da rede, de trabalhar os gêneros textuais e de estar mais próximo à realidade escolar, é desenvolvido, em 2006, o Livro Didático Público pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED-PR). O LD “Língua Portuguesa e Literatura” foi elaborado por profissionais da rede estadual de ensino e abrange as três séries do Ensino Médio.

A capa é composta por ilustração que valoriza a interação entre professor e aluno, bem como a manipulação de livros por parte dos educandos. É destacado o título, a repartição pública e a definição do material como público e paranaense. Na contracapa são apresentados o endereço da SEED-PR, o endereço virtual em que este LD encontra-se disponível e cinco fragmentos textuais que versam sobre palavra, livro, escrita e literatura.

Na abertura é apresentado o LD, além dos dados catalográficos e da

identificação dos envolvidos na produção do livro, são expostas duas cartas: a primeira é do secretário de Estado da Educação e define o material, bem como justifica sua elaboração inovadora. A segunda carta, dirigida “Aos estudantes”, define o LD em questão e valoriza o trabalho contextualizado, interdisciplinar e interacionista.

No sumário são listados os dezesseis capítulos que constituem o LD, além de duas seções introdutórias (“Rap da Língua Portuguesa” e “Apresentação”) nas quais o mesmo tema – apresentação do material didático – é explorado por meio de dois gêneros: música e carta.

5. “Procura-se um crime”- O primeiro capítulo

Escrito por seis professores da rede estadual de ensino e objetivando o trabalho com leitura, escrita e oralidade, este capítulo se vale de sete gêneros, são eles: haicai, cartaz, edital, boletim de ocorrência, conto, música e teoria.

Considerando que o processo de transposição didática é

o de realizar as transformações necessárias para a retextualização do gênero na aula [...] que, bem realizado, permita desenvolver no aluno a capacidade que Bakhtin (1992) atribui ao “escritor artesão”, aquele que consegue usar o gênero, de forma competente e crítica, ao fornecer-lhe uma “matriz externa”, porém sem aprisioná-lo a um clichê pré-determinado (KLEIMAN, 2002, p. 12, grifos da autora)

e que a seqüência didática, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly, “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” de modo a adequar da melhor maneira a escrita ou a fala do educando de acordo com a situação de comunicação, ou seja, com o objetivo de auxiliar “o aluno a dominar melhor *um* gênero” (2004, p. 97, grifo dos autores), o presente estudo sobre o capítulo primeiro do LD paranaense verificou que há problemas graves na transposição de tantos gêneros (no caso, sete).

De acordo com Bezerra (2002, p.213),

Para evitar que os textos, ao transformarem-se em objeto didático, percam sua força comunicativa e restrinjam-se apenas a seus aspectos estruturais ou formais, é importante que as aulas de Português sejam planejadas para alcançar objetivos mais amplos, que extrapolem a sala de aula, talvez a escola. Assim, é fundamental que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professor, alunos, coordenador, diretor, pais) despojem-se da crença de que o essencial é expor os conteúdos programáticos para que o aluno os memorize e repita-os em um teste ou exame (mesmo que não saiba relacioná-los a nenhum aspecto da sua experiência, das suas atividades, a não ser esse teste ou exame).

No capítulo em análise, todas as atividades estão restritas à sala de aula e servem apenas para avaliação dos educandos. Assim como Lopes-Rossi (2006) verificou que o LD ainda apresenta problemas de quantidade *versus* desenvolvimento de projetos pedagógicos, apresentação genérica parcial, em trechos, alteração das características gráficas, insuficiência na exploração dos aspectos discursivos, atividades descontextualizadas e sem circulação, também no material paranaense estes problemas aparecem.

Constata-se que o capítulo apresenta a estrutura comum do LD: o uso de imagem

atrativa na primeira página. O primeiro gênero explorado é um Cartaz (p.16) que apresenta imagem ambígua e dados incompletos, portanto, o gênero não cumpre sua finalidade que seria informar dados sobre a personagem procurada. Entretanto, esta falha é proposital, visto que a unidade visa a produção de um cartaz adequado no decorrer das atividades.

Na segunda página do capítulo (p.17) repete-se a estratégia empregada ao longo do LD: nos dezesseis capítulos são apresentados o título, a autoria e uma questão ou texto que desperte o interesse dos alunos. Na margem esquerda sempre aparecem os ícones que indicam o enfoque dos capítulos (100%): leitura, escrita e oralidade. Já na margem direita inferior o emprego de Haicai como recurso atrativo ocorre em 75% (12 capítulos), como é o caso do primeiro capítulo. Este segundo gênero, Haicai, é utilizado como mero enfeite, sem exploração e descontextualizado ao longo do LD, em 94% dos capítulos, ou seja, em 15 deles aparece esta forma poética sem qualquer exploração literária e, normalmente, sem qualquer relação com a temática das unidades.

A atividade proposta (p.18) em relação ao primeiro gênero (Cartaz) é de interpretação superficial e o problema é agravado quando a resposta aparece no enunciado seguinte. Na mesma página, surge o terceiro gênero (Edital) que traz as instruções para a realização de um concurso. O problema deste exemplar reside no fato de não coincidir com a estrutura usual deste gênero, visto que não apresenta papel timbrado, número do edital, título (assunto do qual trata o edital) nem local, data e assinatura. Apresenta apenas a introdução e a justificativa do edital, além dos itens enumerados.

À página 19, a composição do gênero Cartaz é teorizada com enfoque na preocupação estética. Relacionando este procedimento com o esquema da seqüência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), estaria sendo realizado o primeiro contato com o gênero. Junto com este trabalho positivo de trabalhar a constituição e o funcionamento do gênero, há a inserção de um Haicai descontextualizado servindo, negativamente, de mero enfeite.

A intertextualidade está na exploração de um Boletim de Ocorrência (quarto gênero, à página 20), cuja estrutura está parcialmente correta. São especificados os dados iniciais (título e histórico), entretanto, outros dados como natureza da ocorrência, data e local, hora do fato e da comunicação e documentos da pessoa envolvida não são mencionados, os traços físicos são descritos de modo impreciso e conotativamente, além de estar faltando o nome do delegado e do agente plantonista que recolheram os dados, assim como faltam as assinaturas do comunicante e do delegado. Por meio desta descrição duvidosa, o B.O. não cumpre seu propósito comunicativo. Na mesma página é colocado um depoimento, que, na verdade, é um Conto (quinto gênero). Este conto não segue a estrutura canônica, como também não pode ser enquadrado no gênero Depoimento, visto que depoimento prestado para inquéritos policiais ou processos judiciais exige a leitura e a assinatura, além de ser marcado pelo uso constante de conjunções integrantes. A certeza de que este texto não é um depoimento, e sim um conto, está na página 24, na qual a primeira pergunta nomeia o texto (p.20 e 21) como conto.

Na seqüência, são apresentadas duas questões, a primeira relaciona o conto com a construção do cartaz, e a segunda incentiva a leitura interpretativa pautada nas pistas textuais. O problema desta atividade encontra-se na informação de que o depoimento

está no B.O., ou seja, tudo era ficcional e, mais adiante, afirma-se que o depoimento é um conto. O trabalho com gêneros não permite esta confusão, esta ausência de limites, por fim, não se ensina como funciona um B.O., nem um depoimento e muito menos um conto. Na mesma página é iniciada a apresentação do conto “Uma vela para Dario” que segue até a página 22. Após a exposição do conto, à página 23, é sugerida a leitura de outros livros do autor (Dalton Trevisan), além da atividade de interpretação e de intertextualidade que confronta os dois contos. O sexto gênero, Música, é apresentado por meio de um fragmento e da solicitação da busca pela letra completa e da audição da música. A atividade sugerida com a música explora a estrutura, o estilo e o sentido. Na página 24 também é apresentada a atividade que realiza a intertextualidade entre os dois contos e a música, neste momento tem-se a preocupação com o reconhecimento dos efeitos de sentido.

Na esteira desta atividade de intertextualidade, é abordada a questão da ética e o sétimo gênero (Teoria), de maneira fragmentada, é utilizado (p.25). A crítica está no fato de ser apenas um fragmento e de não haver um trabalho mais aprofundado sobre o mesmo, apenas a leitura. A atividade que faz referência a este texto filosófico apenas o relaciona com a música anteriormente trabalhada. A questão final “Para finalizar suas reflexões, crie um boletim de ocorrência que registre, a partir de um dos três textos, a morte da ética” é permeada de críticas: a que três textos está se referindo, visto que foram trabalhados, por meio de atividades de intertextualidade, dois contos, uma música e um texto filosófico; um B.O. envolve indiciado e vítima, testemunhas, fatos reais e comprováveis, além disso, a estrutura do B.O. foi mal trabalhada pelo LD e, finalmente, como elaborar um B.O. sobre uma questão filosófica?

Na página 26 são listadas as referências e há espaço para anotações que segue até a página 27. De acordo com os teóricos franceses, o aluno constrói a teoria e anota as descobertas acerca do gênero trabalhado:

Realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma *linguagem técnica*, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero. Ao mesmo tempo, pelo fato de que toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, essa linguagem é, também, comunicável a outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento. [...] Em geral, esse vocabulário técnico e as regras elaboradas durante as seqüências são registradas numa lista que resume tudo o que foi adquirido nos módulos. Essa lista pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada num momento de síntese, antes da produção final; ela pode ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.106, grifo dos autores).

Entretanto, neste primeiro capítulo, como o aluno pode fazer esta aprendizagem dos gêneros se os exemplares foram alterados e não foram trabalhados a contento?

6. Considerações finais

Ao verificar como o suporte LD afeta a leitura dos sete gêneros expostos no primeiro capítulo, observa-se que a distância entre leitor e gênero é diminuída no caso do Cartaz no LD; a presença do Haicai no LD, normalmente, está associada à interpretação que neste capítulo não ocorreu; o Edital pode ser manuseado e grifado conforme a

vontade do aluno-leitor; o B.O., que poderia ser acessado somente no momento da comunicação na delegacia, passa a ser lido e relido pelo educando que deve investigar a questão proposta; o Conto, em forma de depoimento, está acessível ao leitor; a Música, para ser ouvida, deverá ser buscada pelo aluno e a Teoria, por estar no LD, pode ser lida de modo similar a quando está no livro original, entretanto, a leitura do LD é direcionada e, normalmente, gera a intertextualidade.

Quanto à contribuição para a construção do sentido do gênero, percebe-se que este suporte LD, pelo menos neste primeiro capítulo, direcionou a leitura dos exemplares genéricos para a elaboração de um novo cartaz e de um B.O., servindo os gêneros como pretexto para a averiguação do conhecimento estrutural, ao invés da construção do aprendizado, por parte dos alunos, dos gêneros explorados.

Vale salientar, como aspectos positivos, a intertextualidade e a temática do capítulo, já, como aspectos negativos, é latente o trabalho superficial, o fato de estar reduzido ao âmbito escolar e a constatação de que os gêneros serviram apenas de pretexto para atividades escolares.

7. Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 37-46

_____. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 208-216

CARMAGNANI, ANNA MARIA G. Ensino apostilado e venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. (org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999. p. 45-55

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

COSTA, Iara Bemquerer. **Contribuições ao debate sobre a relação entre gêneros textuais e suporte**. Revista do Celsul. 2006. Trabalho inédito.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128

KLEIMAN, Ângela B. Apresentação. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.7-12

LÍNGUA Portuguesa e Literatura / vários autores. Curitiba: SEED-PR, 2006.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 73-84

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O papel da atividade discursiva no exercício do controle social**. Pernambuco: 55ª. Reunião Anual da SBPC. 2003. Conferência na Abralín.

_____. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. (Versão provisória de 18 maio 2003). Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc>>. Acesso em: 04 jul. 2008

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Saler. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.7-18

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, Deuza Maria de. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.