



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71)3263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br



***ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LIVROS DIDÁTICOS DO
ENSINO MÉDIO: DOS GÊNEROS TEXTUAIS À ANÁLISE DE DISCURSO***

por

ADELINO PEREIRA DOS SANTOS

Orientadora: Profa. Dra. Iracema Luíza de Souza

**SALVADOR
2010**



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71)3263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br



***ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LIVROS DIDÁTICOS DO
ENSINO MÉDIO: DOS GÊNEROS TEXTUAIS À ANÁLISE DE DISCURSO***

por

ADELINO PEREIRA DOS SANTOS

Orientadora: Profa. Dra. Iracema Luíza de Souza

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Letras.

**SALVADOR
2010**

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Santos, Adelino Pereira dos.

Atividades de produção de textos em livros didáticos do ensino médio : dos gêneros textuais à análise de discurso / por Adelino Pereira dos Santos. - 2010.
176 f. : il.

Orientadora: Profª Drª Iracema Luíza de Souza.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2010.

1. Livros didáticos. 2. Ensino médio. 3. Análise do discurso. 4. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Souza, Iracema Luíza de. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 371.32
CDU - 37(075.3)

RECORDAÇÕES DE MINHA PRIMEIRA ESCOLA

Minha primeira escola era assim:
 Da Pró Zenilda, Escola Cosme e Damião
 Um casebre de taipa no meio do nada
 Uma entrada, sem porta
 Ventilada, pelos buracos!
 Porque janela também não tinha.

Zona rural de Valença
 Fazenda Sítio Bahia
 Escola da roça
 Professora leiga
 Em classe multisseriada.

Andava muito até lá
 Atravessava a mata
 O ebó no meio da estrada:
 Uma vela acesa, uma panela de barro
 Um charuto, uma garrafa de cachaça e uma galinha

Ah, como eu tinha medo da feitiçaria!
 Medo também da onça, que uivava, da cobra, que passava,
 Da farta fome, pela comida escassa.
 Mas o momento era mesmo mágico
 O tempo não corria, voava:
 Acordava na madrugada
 Abria os olhos, pulava da cama, fazia o dever
 Quase sempre o primeiro que chegava.

Tomava a lição: “Hoje tem tabuada” e “Vamos ler de cor”:

O Porquinho Rabicó e a Bruxa Malvada.

Mas a lição, deveras, de que mais gostava
 Era a da Estrelinha, que à noite brilhava, brilhava:

“Lá em cima, no céu, tem uma Estrelinha
 Que fica toda noite piscando, piscando:
 Quando eu crescer e comprar um avião
 Vou te buscar, Estrelinha, na palma da minha mão.”

Hoje já cresci
 Sou professor também, por isso não pude, ainda,
 Comprar um avião.
 Mas já me brilha uma estrela, enorme!
 Na vida, na alma e no coração!

Adelino Pereira dos Santos.

À memória de D. Lourdes

À Memória de D. Matilde

Humildade, bondade e sabedoria foram as lições de que nunca esqueci.

Queria poder dizer-lhes, com todo o carinho do meu peito, o quanto sou grato...

Pelos pequenos grandes gestos.

Luzes de minha estrela

No Céu continuam a me iluminar!

À minha mãe

O pão que faltou na tua boca alimentou a minha alma.

Eis aqui o fruto dos teus sacrifícios.

A vida é agora.

Valeu a pena!

Muito obrigado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

Aos Colegas de Departamento
DCHT – Campus XXIII da Universidade do Estado da Bahia
Que, por compreensão e apoio, permitiram o tempo necessário à
escrita desta tese.

À Profa. Dra. Iracema Luíza de Souza
Que me acolheu no Instituto de Letras da UFBA,
Orientadora paciente e amiga.

A todos que, anônimos, acreditaram na minha pessoa.

DEDICATÓRIA

Um encontro profissional, meio ao acaso:
Bom dia senhor, boa tarde.
Conversa amena, coração aberto:
Reciprocidade.
Depois, simpatia
Estímulo
Coragem.
Como é bom contar com o teu coração:
Uma benção do céu
Com o doce sabor da amizade.

Dedico este trabalho, com gratidão, à Profa. Maria Isabel
Câmara de Almeida.

Bela, que Deus abençoe a ti e a todos de tua família.

Adelino Pereira dos Santos.

LISTA DE SIGLAS

AD: Análise de Discurso (de linha francesa).

APT: atividade(s) de produção de textos.

DELFB: Discurso sobre o conteúdo de Língua Portuguesa advindo dos Estudos Linguísticos Funcionalistas.

DPT: Discurso Pedagógico Tradicional sobre o conteúdo de Língua Portuguesa.

EM: Ensino Médio.

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

FD: formação discursiva.

FI: formação imaginária.

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

LDEM: livro(s) didático(s) do Ensino Médio.

LP: Língua Portuguesa (disciplina).

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático.

PNLEM: Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio.

RV: Redação de vestibular ou de concurso público.

SEG: Sem especificação do gênero (referente à atividade de produção de textos que não apresenta sugestão do gênero discursivo a ser produzido).

SUMÁRIO

RESUMO	10
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO PRIMEIRO: GÊNEROS TEXTUAIS OU GÊNEROS DO DISCURSO?	18
1.1 Sobre Gêneros textuais ou gêneros do discurso: fundamentos teóricos e metodológicos	18
1.1.1 A flutuação das terminologias	20
1.1.2 A heterogeneidade das formas e dos nomes	24
1.2 Língua, enunciado e gêneros do discurso: a concepção dialógica de Bakhtin	27
1.2.1 A situação do enunciado em Bakhtin	33
1.3 Dominique Maingueneau e as unidades do discurso	35
1.3.1 Uma competência genérica	35
1.3.2 Uma taxionomia das unidades de discurso	37
1.3.2.1 Tipologias comunicacionais	38
1.3.2.2 Tipologias da situação de comunicação	38
1.3.2.3 Tipologias linguísticas e discursivas	40
1.3.2.4 Unidades tópicas e unidades não-tópicas	40
1.3.2.4.1 As unidades tópicas	42
1.3.2.4.2 As unidades não tópicas	43
1.4 As APT como uma prática discursiva	45
1.5 Os LDEM: suportes de gêneros ou gêneros de discurso?	52
1.6 A redação de vestibular e de concurso público como um gênero de discurso	55
1.7 Definição de termos específicos	58
CAPÍTULO SEGUNDO: METODOLOGIA DA PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	61
2.1 Metodologia	61
2.1.1 Considerações sobre o dispositivo de análise	69
2.2 As APT nos livros didáticos de Química, Física, Biologia e Matemática	72
2.3 As APT nos livros didáticos de História e de Geografia	79
2.4 As APT nos livros didáticos de Língua Portuguesa	94
CAPÍTULO TERCEIRO: ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO	111
3.1 Análise das APT nos livros didáticos de Química e de Física: entre as formas de silêncio, a ausência do dizer	111
3.2 Análise das APT no livro didático de Biologia: a uniformidade do estilo	112
3.3 Análise das APT nos livros didáticos de Matemática: a intertextualidade e a interdiscursividade em evidência	116
3.4 Análise das APT no livro didático de História – Coleção 05: nem quantidade, nem qualidade	121
3.5 Análise das APT no livro didático de História – Coleção 06: a quantidade desprovida de qualidade	125
3.6 Análise das APT no livro didático de Geografia – Coleção 07: os gêneros discursivos em evidência	129
3.7 Análise das APT nos livros didáticos de Geografia – Coleção 08: <i>in absentia</i>	132
3.8 Análise dos livros didáticos de Português – Coleção 09: contraproducentes	135
3.9 Análise do livro didático de Português – Coleção 10: a negação da escrita	139
3.10 Os efeitos de sentidos das APT no contexto dos LDEM: a discussão dos resultados	144
CONCLUSÕES	165
ABSTRACT	168
RÉSUMÉ	169
REFERÊNCIAS	170

RESUMO

A partir de um dispositivo teórico heterogêneo, o trabalho de pesquisa apresentado nesta tese de doutorado fundamenta-se nos pressupostos metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa (AD). O objetivo da pesquisa foi analisar edições recentes de livros didáticos de Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia e Língua Portuguesa, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) e adotados por três escolas públicas de dois municípios na região do Recôncavo do estado da Bahia, para: 1 – descrever que condições de produção de textos escritos são fornecidas aos alunos do Ensino Médio; 2 – analisar se as atividades de produção de textos escritos contribuem para a formação de produtores de textos autênticos; 3 – apresentar uma relação dos gêneros discursivos sugeridos para a produção de textos escritos; e, 4 – identificar que concepções e/ou pressupostos teóricos sobre língua e sobre texto podem ser inferidos a partir da análise discursiva das atividades de produção de textos escritos. A análise discursiva revelou a predominância do *Discurso Pedagógico Tradicional sobre o Conteúdo de Língua Portuguesa* (DPT) na origem e constituição da maioria das atividades de produção de textos escritos nos livros didáticos investigados. Neste trabalho, compreendem-se por textos autênticos aqueles que são produzidos por uma real necessidade interlocutiva, isto é, cujas condições de produção pressupõem pelos menos dois interlocutores, uma necessidade de comunicação (um objetivo comunicacional ou interlocutivo a ser alcançado) e os meios adequados para a realização do processo interativo. Neste sentido, pesquisas como esta se justificam não só pelo *caráter de denúncia*, importante bandeira política na luta pela *mudança* a favor da qualidade do ensino nas escolas públicas, mas sobretudo por possibilitar reflexões para a busca de soluções para os problemas apontados. Pelos pressupostos teóricos da AD, divisam-se as atividades de produção de textos (APT) como uma “arena de luta” em que sobrevivem pré-construídos sobre o fazer pedagógico, reveladores de concepções de língua e de texto arraigadas nas práticas discursivas escolares, que tornam as escolas e suas atividades pedagógicas, entre elas as APT, infensas às descobertas científicas e filosóficas oriundas das academias e centros avançados de pesquisa.

Palavras-chave: Livros didáticos do Ensino Médio – Atividades de produção de textos – Gêneros textuais ou discursivos.

INTRODUÇÃO

Em ensaio de 1988, Antônio Cândido (1995) traz reflexões ainda bastante atuais sobre os direitos humanos e sua negação na sociedade brasileira contemporânea. Intitulado “O direito à literatura”, nesse texto Cândido apresenta a literatura como um bem imaterial, direito de todos que, se negado, corre o risco de imolar o espírito humano à desorganização psíquica, à desestruturação da alma, à desumanização do homem: “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (1995, p. 256). O principal argumento do autor para defender tal tese é o de que a literatura pode ser classificada como um bem incompressível, isto é, uma necessidade profunda do ser humano, necessidade que não pode deixar de ser satisfeita “sob pena de desorganização pessoal ou pelo menos mutiladora” (p. 241).

Segundo Cândido, o sociólogo francês, o padre dominicano Louis Joseph Lebret, que viveu no Brasil entre os anos de 1940 e 1960, fundador do movimento “Economia e Humanismo”, fez a distinção entre bens compressíveis e bens incompressíveis, diretamente correlacionados ao problema dos direitos humanos. Certos bens podem ser perfeitamente dispensáveis, como os cosméticos, os enfeites e as roupas extras, visto que não são imprescindíveis à sobrevivência humana. Estes são compressíveis. Outros bens, no entanto, como o alimento, a moradia, o vestuário básico, são bens incompressíveis, necessários à sobrevivência e que, portanto, não poderiam ser negados a ninguém, daí sua relação com os direitos humanos.

Contudo, Cândido aponta ainda que segundo uma organização ou outra da sociedade, os limites entre os bens compressíveis e os incompressíveis podem ser bastante tênues. Cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade segundo a divisão da sociedade em classes, por isso a necessidade de luta, senão pela igualdade, ao menos por justiça e distribuição mais equitativa das riquezas:

Por isso, a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a

moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CÂNDIDO, 1995, p. 241).

Ora, em livro publicado pela primeira vez em 1984, “Linguagem e escola: uma perspectiva social”, Soares (2002) já denunciava que a escola brasileira, recém-saída dos obscuros anos da ditadura militar, era antes uma escola *contra* o povo que uma escola *para* o povo, visto que não havia escola para todos e os poucos “filhos dos trabalhadores”, isto é, a classe social economicamente desfavorecida, que a ela tinham acesso, não se sentiam nela identificados, sobretudo por verem suas diferenças culturais e linguísticas transformadas em deficiências, consideradas irrecuperáveis: eis a reprovação em massa, a repetência e os altos índices de evasão escolar. Essa situação provocava o afunilamento das oportunidades de emprego e inclusão social, pela construção da chamada “pirâmide educacional brasileira”, que contribuía significativamente para a manutenção das desigualdades.

Nesse texto, Soares (2002, p. 9) baseou-se no censo de 1980 para afirmar que, naquele ano, apenas 64,7% da população de 7 a 14 anos estavam matriculados na escola básica, faixa etária de escolaridade obrigatória segundo a Constituição Brasileira de então, mantida na de 1988. Isso significa que mais de 30% dessa população infanto-juvenil estavam desassistidos da escolaridade, formando hoje os milhares de adultos, brasileiros e brasileiras, que elevam para cima os índices de analfabetismo absoluto. Em se considerando as regiões norte e nordeste, em alguns estados encontravam-se percentagens de escolaridade de crianças de 7 a 14 anos inferiores a 50%, ou pouco acima disso, o que significava metade da população sonogada em seus direitos à educação gratuita. Os demais matriculados, os que resistiam à violência simbólica da escola (ou à violência de fato) permaneciam submetidos a uma educação pública de qualidade no mínimo discutível.

Vinte e cinco anos após a primeira edição do livro de Soares, salvo algumas mudanças nos índices de escolaridade da população brasileira, sobretudo no que se refere à escolarização das mulheres, aumento do número de vagas pela “universalização” da educação básica, cuja obrigatoriedade foi estendida para até o final do Ensino Médio, após publicação da LDBEN 9.394/1996, acesso ao ensino superior pelos programas de inclusão educacional e expansão das vagas, a atualidade do texto de Soares torna-se, antes de tudo, assustadora.

Continua atual a necessidade de realizarmos estudos que ajudem a esclarecer que *diferença* não pode ser vista como *deficiência*, que a escola se não pode ser *redentora*, porque sozinha não tem condições de resolver todos os problemas dos alunos que nela adentram, não pode, tampouco, colocar-se como *impotente*, visto que tem um papel político importante a assumir: o da conscientização e construção de subsídios para a *transformação* da sociedade, dada a impossibilidade da neutralidade, impossibilidade intrínseca à sua natureza e função social, como tão bem expressou o educador Paulo Freire, em todas as suas obras de temas pedagógicos.

Em outro livro pouco mais recente, de 1999, Soares (2001, p. 39-40) faz distinção relevante entre alfabetização e letramento:

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Ao explicar o surgimento da palavra letramento em nosso contexto social, Soares (2001) apresenta a seguinte reflexão: de há muito convivemos com os termos alfabetização, alfabetizado, analfabeto, analfabetismo e esses vocábulos são ainda bastante produtivos porque permanecem ainda em nosso meio as condições sociais injustas que justificam a sua produtividade, tais como a má distribuição de renda, desemprego, desescolarização e má qualidade da educação. À medida, porém, que o analfabetismo vai sendo superado e que a sociedade brasileira e mundial vai se tornando cada vez mais grafocêntrica, não basta *apenas* saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso social (cada vez mais complexo) da leitura e da escrita. Não basta apenas ser alfabetizado, é preciso ser letrado.

Pelo sentido de letramento, o pensamento de Antônio Cândido, anteriormente resenhado, e o de Magda Soares, nos dois textos citados, aqui se encontram em uma perfeita simbiose: pensamos que no estágio atual da sociedade brasileira e mundial, do avanço tecnológico, do desenvolvimento científico, do neoliberalismo político, dos grandes blocos e conglomerados econômicos, das fronteiras internacionais, linguísticas e culturais cada vez mais móveis, o letramento torna-se uma condição básica de sobrevivência, um bem incompressível que, se negado, imola a criatura humana à condição imoral e desumana de excluída, desprovida da condição mínima de sobrevivência..

Neste sentido, pesquisas como a que realizamos neste trabalho se justificam não só pelo *caráter de denúncia*, importante bandeira política na luta pela *mudança*, como tão bem reivindica Irandé Antunes (2003, 2005), mas sobretudo por possibilitar reflexões que nos encaminhem para a busca de soluções para os problemas apontados. Neste trabalho, ao discutirmos sobre a situação das atividades de produção de textos (APT) em livros didáticos do Ensino Médio, divisamos as APT como uma “arena de luta” (BAKHTIN, 2004) em que sobrevivem pré-construídos sobre o fazer pedagógico, reveladores de concepções de língua e de texto historicamente arraigadas nas práticas discursivas escolares, de modo que tornam a escola e suas práticas discursivas, entre elas as APT, infensas às descobertas científicas e às reflexões filosóficas oriundas dos campos teóricos da Sociolinguística, da Linguística do Texto, das Análises de Discurso, das Teorias da Enunciação, da Filosofia da Linguagem, da Linguística Aplicada, entre outras tantas contribuições que, se consideradas, certamente provocariam parte da transformação nos rumos do ensino de língua materna, o que há tanto almejamos.

O trabalho de pesquisa aqui relatado foi direcionado pelos seguintes questionamentos:

- 1 – Que condições de produção de textos escritos são oferecidas aos alunos do Ensino Médio através das atividades de produção de textos presentes nos livros didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM)?
- 2 – Até que ponto as atividades de produção de textos escritos presentes em edições recentes de livros didáticos do Ensino Médio contribuem para a formação de produtores de textos autênticos?¹
- 3 – Que gêneros discursivos são sugeridos como atividades de produção de textos nos livros didáticos do Ensino Médio?
- 4 – Que concepções e/ou pressupostos teóricos sobre língua e sobre texto podem ser inferidos a partir da análise das atividades de produção de textos presentes em edições recentes dos manuais didáticos do Ensino Médio?

O objetivo da pesquisa foi analisar edições recentes de livros didáticos do Ensino Médio, distribuídos às escolas públicas através do PNLEM, para:

- 1 – descrever que condições de produção de textos escritos são fornecidas aos alunos do Ensino Médio;

¹ Compreendemos por *textos autênticos* aqueles que são produzidos por uma real necessidade interlocutiva, isto é, cujas condições de produção pressupõem pelo menos dois interlocutores, uma necessidade de comunicação (um objetivo comunicacional ou interlocutivo a ser alcançado) e os meios adequados para a realização do processo interativo.

2 – analisar se as atividades de produção de textos escritos contribuem para a formação de produtores de textos autênticos;

3 – apresentar uma relação e análise dos gêneros discursivos sugeridos para a produção de textos escritos aos alunos do Ensino Médio;

4 – identificar que concepções e/ou pressupostos teóricos sobre língua e sobre texto podem ser inferidos a partir da análise das atividades de produção de textos escritos.

A análise das APT nos permitiu chegar à conclusão de que nove das dez coleções de livros didáticos investigadas não trazem contribuições significativas para o desenvolvimento da proficiência de produção de textos escritos pelos alunos do Ensino Médio; e de que na origem e constituição de tais atividades, compreendidas como práticas discursivas, predomina a presença do *Discurso Pedagógico Tradicional sobre o Conteúdo de Língua Portuguesa* (DPT), justificado pelas formações discursivas a que se filiaram os autores dos livros didáticos no momento de elaboração das APT, em um jogo de formações imaginárias que revela as imagens dos autores dos livros didáticos sobre si mesmos, sobre os alunos do Ensino Médio, sobre língua e sobre texto, matérias substanciais das atividades de produção de textos.

Salientamos que foi nossa intenção, neste trabalho, criar um dispositivo teórico-metodológico a partir de contribuições epistemológicas diversas que nos permitisse alcançar os objetivos propostos. Para tanto, foram importantes os trabalhos de Marcuschi (2002, 2005, 2008), Bakhtin (2003, 2004), Maingueneau (2005, 2006), Irandé Antunes (2003, 2005, 2009), Costa Val (2003), Orlandi (2000, 2001, 2005), Pêcheux (1969/1997; 1975 /1997) dentre outros.

Temos consciência dos limites deste trabalho e de que na expressão de nosso dizer fizemos silêncios sobre tantas outras coisas, não ditas. Alguns silenciamentos foram propositais, outros foram incômodos não resolvidos, impossibilidades; outros tantos promessas e esperanças de estudos em futuro próximo.

São hoje muitas as pesquisas que abordam os livros didáticos do Ensino Fundamental, constituintes do PNLD. São poucos, contudo, os trabalhos específicos sobre o PNLEM, de modo que esperamos que esta tese possa contribuir, de alguma forma, para sua melhoria.

O PNLEM, instituído pela Resolução nº 038 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi implantado em 2004² com o objetivo de

² Informações disponíveis no site www.fnde.gov.br. Acessado em 12 de dezembro d 2009.

promover a universalização de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio. No primeiro ano de implantação, o Programa distribuiu apenas livros de Português e Matemática nas regiões norte e nordeste, estendendo-se paulatinamente para as demais regiões do país. Atualmente o PNLEM distribui livros das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química e Física, contemplados em nossa pesquisa, sendo que já está prevista a distribuição de livros de Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Filosofia e Sociologia a partir de 2012, segundo informes presentes no *site* do FNDE. Bons ou ruins, esses materiais alcançam milhões de estudantes e se tornam senão os únicos, os mais utilizados nas salas de aula.

Nosso projeto inicial era a análise das APT apenas dos livros de Português, História e Geografia. Contudo, tivemos dificuldade de justificar a escolha dessas três disciplinas, visto que os demais livros que atualmente fazem parte do PNLEM também continham ou poderiam conter atividades de produção de textos, como foi o caso dos manuais de Biologia (algumas) e Matemática (significativamente). Decidimos, por isso, estender a análise para todas as disciplinas contempladas no Programa, segundo critérios descritos em nossa metodologia, dos livros didáticos adotados por três escolas públicas estaduais nos municípios de Cruz das Almas e Governador Mangabeira, Bahia.

Igualmente, tínhamos inicialmente como objetivo realizar análise das APT para apresentar projetos de produção de textos a partir da concepção de gêneros discursivos. Entretanto, a operacionalização dos procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como o estudo minucioso das referências bibliográficas que fundamentaram a nossa pesquisa, levaram-nos a perceber que tal objetivo era inexecutável pelo pouco tempo de que dispúnhamos para a conclusão de todo o processo e, sobretudo porque chegamos à conclusão de que o resultado de tal empreendimento só poderia ser a descrição de procedimentos didáticos de uso de gêneros na sala de aula, que mais se conformariam à função de receitas do que propriamente de projetos, porque não encontramos nos textos estudados o apoio teórico necessário à orientação precisa ao professor do EM, de modo a respeitar a sua autonomia docente e termos a certeza do sucesso nas condições mais heterogêneas, dadas as múltiplas realidades de realização do EM em nosso país. Todavia, não desistimos no todo desse objetivo, apenas mudamos, digamos, de estratégia: postergamos a iniciativa para tempos futuros, após estudos mais aprofundados do problema.

Esta tese é constituída por três capítulos, organizados da seguinte forma: no primeiro capítulo apresentamos uma revisão bibliográfica sobre gêneros textuais/discursivos, direcionando a discussão a partir do problema das nomenclaturas. Com Base em Maingueneau (2005, 2006), apresentamos uma “taxionomia das unidades do discurso” e ao final do capítulo elaboramos um vocabulário de definição de termos específicos operacionalizados na tese. No segundo capítulo apresentamos a metodologia da pesquisa, breve consideração sobre o dispositivo de análise (discursiva) dos dados e procedemos à constituição do *corpus* pela descrição dos livros didáticos, descrição das seções dos manuais em que aparecem as APT e transcrição das APT conforme prevista na metodologia. No terceiro e último capítulo procedemos à análise das APT segundo o quadro metodológico (adaptado de COSTA VAL, 2003) e realizamos a análise (discursiva) dos resultados, a partir do dispositivo teórico-metodológico (elaborado com base em BAKHTIN, 2003, 2004) disposto no capítulo anterior.

CAPÍTULO PRIMEIRO

GÊNEROS TEXTUAIS OU GÊNEROS DO DISCURSO?

Organizado em sete seções, algumas delas também compartimentadas em subseções explicativas, este primeiro capítulo tem por objetivo apresentar uma revisão bibliográfica dos autores/textos que nos pareceram mais condizentes com a nossa investigação. Ao final do capítulo, incluímos uma seção para definição dos termos específicos, conforme são operacionalizados na tese.

1.1 Sobre gêneros textuais ou gêneros do discurso: fundamentos teóricos e metodológicos.

Devido ao grande número de publicações hoje existente em nível internacional sobre gêneros textuais ou gêneros do discurso³, torna-se uma tarefa hercúlea ou talvez até impossível apresentar uma revisão bibliográfica coerente, que contemple todos os títulos. Difícil mesmo organizar de modo conciso em um único texto todas as tendências teóricas, mesmo se nos ativermos somente àquelas de interesse direto para o ensino de línguas.

O que fazer, então, face a tal empecilho? A solução, que pensamos como a mais adequada, seria apresentar cortes epistemológicos que se adequassem à natureza do objeto investigado, da metodologia proposta, e às questões da pesquisa. Assim sendo, neste trabalho, não é nossa intenção seguir com rigor nenhum pressuposto teórico com sua respectiva metodologia, mas criar um dispositivo de análise que nos permita encontrar respostas precisas para o problema apresentado. O que fazemos a seguir é uma exposição, em linhas gerais, das concepções teóricas sobre os gêneros, as que mais se adequam à nossa investigação.

Marcuschi (2008, p. 147) nos diz que o estudo dos gêneros textuais não é novidade, mas que “está na moda”, já que no Ocidente se contam pelo menos vinte e cinco séculos de tradição, em se considerando as abordagens filosóficas de Platão e

³ No Brasil, o marco dinamizador de pesquisas sobre a relação entre gêneros textuais e ensino foi a publicação, pelo Ministério da Educação (MEC, 1997 e 1998) dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira, que sugerem o estudo dos gêneros como eixo articulador das atividades de leitura e de produção de textos.

Aristóteles como precursores desses estudos. A tradição dos estudos dos gêneros passa sem grandes alterações pela Idade Média, pelo Renascimento e pela Idade Moderna, enraizada, consolidada em poucas definições no domínio da Literatura, para se expandir mais vigorosamente somente a partir da primeira metade do século XX.

Rojo (2005, p. 194) aponta os trabalhos do Círculo de Bakhtin, que desde 1926, mais notadamente no trabalho assinado por Bakhtin/Volochinov, *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929/2004), como os que se preocupariam com uma apresentação sociológica sistemática mais consistente sobre os gêneros do discurso. O texto de Bakhtin, *Os gêneros do discurso*, publicação póstuma de 1953 (2003), mais reiteradamente lido e citado, apenas consolida e quiçá organiza (mas teoricamente não tão bem acabado, segundo a autora) posicionamentos sobre os gêneros amplamente delineados em toda a obra do Círculo.

O interesse pelos estudos dos gêneros está se tornando, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 149) “um empreendimento cada vez mais multidisciplinar” porque abrange uma análise do texto, uma análise do discurso, um modo de conceber e descrever a língua, os diferentes aspectos da cultura, além de deixar entrever visões diversas sobre a sociedade, objeto de perquirição, portanto, dos especialistas em Literatura, Retórica, da Sociologia, dos Estudos de Tradução, da Linguística, das Análises de Discurso, das Ciências Cognitivas, Professores de línguas, Autores de materiais didáticos para o ensino de línguas, Teóricos e Programadores das Ciências da Computação, dentre outros.

Tal diversidade disciplinar explica ao mesmo tempo as múltiplas teorias, convergências e divergências de concepções, assim como a flutuação de terminologias concernentes aos subaspectos que se interrelacionam às estruturas, constituição, modos de realização, circulação e funcionamento dos gêneros.

Como lembra Marcuschi (2008, p. 151) a diversidade de terminologias, bem como a profusão de teorias de abordagem dos gêneros, não servem para entender o funcionamento dos gêneros, mas apenas para compreender-se o que os pesquisadores fazem para classificá-los e agrupá-los. Um estudo que se propusesse abranger todos os aspectos relacionados aos gêneros tornar-se-ia metodologicamente inexecutável porque teria que entrevistá-los como uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e uma ação retórica (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Essa pluralidade teórico-metodológica, necessária à natureza mesma dos gêneros, explica também a ausência de trabalhos consistentes que deem conta de uma aplicação didática consistente e eficaz nas salas de aula da educação básica. Contudo, de todas as perspectivas de estudos dos gêneros há pelo menos um consenso: o de que o funcionamento dos gêneros revela os modos de organização e funcionamento da sociedade, daí o porquê da abordagem dos gêneros no interior deste trabalho: a concepção de texto com que trabalhamos, a noção de autenticidade que procuramos esclarecer, pressupõem a *língua em uso* pelos sujeitos autênticos, reais, em interações sociais diversificadas, na organização e funcionamento das diversas instituições sociais, já que a língua só se realiza em textos e que todo texto se estrutura e apresenta através de um gênero.

Na próxima subseção, discutimos o problema da flutuação das terminologias no interior dos trabalhos teóricos de abordagem dos gêneros.

1.1.2 A flutuação das terminologias.

A flutuação das terminologias torna-se um dos mais sérios problemas a ser enfrentado pelo pesquisador na abordagem dos gêneros. Às vezes no interior de uma mesma corrente teórica, até de um mesmo texto, um fenômeno aparece com denominações diferentes, quase sempre sem a justificativa do autor para a mudança do termo. No trabalho de Bazerman (2006), por exemplo, não há preocupação com definições rígidas. Os *gêneros textuais* são assim denominados em algumas passagens, mas em outros trechos são indiferentemente chamados de *tipos de textos*.

Rodrigues (2005, p. 154), referindo-se ao mesmo problema no interior dos trabalhos dos autores do Círculo de Bakhtin, aponta que uma das causas, alheia à vontade dos autores, é resultado do processo de tradução (do russo para o francês, do francês para o inglês e às vezes deste para o português, conforme podemos verificar nas notas introdutórias aos textos de Bakhtin, por diferentes editores). Outra causa discutida por Rodrigues (*idem*) é a própria predileção dos autores, ela cita Bakhtin como exemplo, pela variação terminológica, em um verdadeiro jogo de “idas e vindas” que caracterizaria o próprio processo de construção teórica do autor, em diálogo permanente com os antecessores e contemporâneos, concepção e refinamento dos conceitos.

Já Rojo (2005) analisa o emprego dos termos *gêneros do discurso* ou *discursivos* e *gêneros de texto* ou *textuais* por uma perspectiva teórica e seu uso no interior dos trabalhos de pesquisa publicados no Brasil desde 1995, especialmente no campo da linguística aplicada ao ensino de língua estrangeira e de língua materna. A autora parte do seguinte questionamento (p. 186): “será que quando enunciarmos, aparentemente indiferente, as designações *gêneros do discurso* (ou *discursivos*) ou *gêneros textuais* (ou de texto) estamos significando o mesmo objeto teórico ou objetos, ao menos, semelhantes?”.

Nos trabalhos por ela analisados, Rojo (2005) constata a existência de duas vertentes metateoricamente divergentes, expressando-se nos seguintes termos (p. 185):

Por fim e mais importante, constatamos que podíamos dividir esses trabalhos em duas vertentes metateoricamente diferentes – que, daqui por diante, denominarei de *teoria de gêneros do discurso* ou *discursivos* e *teoria de gêneros de texto* ou *textuais*. Ambas as vertentes encontram-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – *teoria dos gêneros do discurso* – centra-se sobretudo nas situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – *teoria dos gêneros de textos* –, na descrição da materialidade textual.

Considerando as discussões e reflexões presentes nos trabalhos que se encaixariam na vertente dos *gêneros de textos* ou *textuais*, a autora informa a existência nelas de vários pontos em comum, e salienta que (p. 192-3):

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

Quanto à vertente denominada por ela de gêneros do discurso ou discursivos teriam os seguintes pontos em comum (2005, p. 199):

Dito de outra maneira, aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/ enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/ texto) esses aspectos da situação. Isso configura não uma análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição (gramática) – buscando os invariantes do gênero –, mas uma descrição do texto/ enunciado pertencente ao gênero ligada sobretudo às maneiras (inclusive linguísticas) de configurar a significação. E de um outro texto/ enunciado; e de um outro; e assim por diante. Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica. Será sempre um estilo de trabalho mais “*top-down*” e de idas e vindas da situação ao texto e nunca um estilo “*bottom-up*” de descrição exaustiva e paralela de textos, para, depois, colocá-los em relação com aspectos da situação social ou de enunciação.

Os trabalhos de Marcuschi (2002, 2005 e 2008) podem ser enquadrados na perspectiva da teoria dos gêneros de texto ou textuais da classificação de Rojo, primeiro porque ele deu preferência à denominação gênero textual, segundo por se preocupar em trazer definições que levam em conta não só o caráter funcional dos gêneros, mas também os aspectos composicionais. Em Marcuschi (2002 e 2008) encontramos três definições conceituais, distinção categórica entre *tipo textual*, *gênero textual* e *domínio discursivo*, nos seguintes termos (2008, p. 154-55):

a) **Tipo textual** designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*.

b) **Gênero textual** refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados

na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

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

Segundo Marcuschi (2008) os gêneros e os tipos textuais não se opõem entre si, não se constituem por relações dicotômicas; complementam-se e integram-se em uma unidade constitutiva da textualidade e do funcionamento do texto. No que se refere aos domínios discursivos, essa categoria não são textos concretos, nem elementos integrantes dos textos; são instâncias de produção, formações históricas e, portanto, sociais e ideológicas que dão origem aos textos.

Como se pode observar pelas três definições acima, na perspectiva de Marcuschi, os gêneros não são apenas entidades formais, mas sobretudo unidades de comunicação e interação social em que predominam funções, propósitos, ações e conteúdos. Os gêneros não se distinguem apenas por propriedades linguísticas e estruturais, mas predominantemente por suas características funcionais.

Nesse sentido, toda tentativa de apresentação de tipologias pode ser aceita meramente por um caráter ensaístico, de pouca serventia para a compreensão dos modos de funcionamento dos gêneros no cotidiano das pessoas. Mais serve, por isso mesmo, o entendimento da realização, circulação e constituição dos gêneros no interior das instituições humanas.

Vale salientar, igualmente, a distinção que Marcuschi (2008) apresenta entre gênero textual e *evento*. Genuinamente um ser social, a criatura humana acha-se envolvida em situações de linguagem que transcendem o caráter meramente

comunicativo e informacional. A produção da linguagem vai além do apenas comunicar e informar. Pertencem aos transcursos interacionais da vida em sociedade a produção dos saberes e as relações de poder, assinalados por traços marcadamente ideológicos que revelam contraposições de força, lutas, domínios. Dessa forma, o fazer histórico da vida em sociedade obriga as criaturas humanas a se reunirem em grupo para alcance de propósitos específicos, constituindo as eventualidades, os *eventos*.

Assim, uma *audiência em um tribunal* é um evento, *um jogo de futebol* é um evento, *um congresso acadêmico* é um evento, *uma sessão na câmara de vereadores* é um evento. A formação dos eventos, sem dúvida, se dá pela gênese, circulação e funcionamento de gêneros textuais, mas igualmente por outras *ações* que ultrapassam os limites do verbal, das ações linguísticas. Há rotinas sociais de uso dos gêneros que mais de perto *tipificam* (BAZERMAN, 2006) os eventos: na abertura de um congresso acadêmico, por exemplo, costuma-se proferir uma *conferência de abertura*, que é, por sua vez, seguida de minicursos, sessões de comunicação oral etc., eventos de um evento em que circulam outros tantos gêneros (o *texto* da conferência é um gênero, embora sua exposição diante de um público seja um evento, os artigos ou resumos apresentados nas sessões de comunicação oral são gêneros, as aulas expositivas, os esquemas, as discussões em grupo e os textos didáticos são gêneros que constituem os minicursos; e assim por diante). Correlacionada à flutuação das terminologias está a heterogeneidade das formas e dos nomes relativos aos gêneros, assunto a que nos atemos na subseção a seguir.

1.1.2 A heterogeneidade das formas e dos nomes.

Uma outra questão importante ao abordarmos os gêneros discursivos diz respeito à heterogeneidade dos nomes justamente causada pela maleabilidade de formas de determinados gêneros. Pensemos, por exemplo, no discurso acadêmico. Quantos gêneros, relativamente diferentes, podem ser identificados sob a nomenclatura de *resumo*? E quantos gêneros outros, de formas e funções similares, recebem nomes diferentes, quando não deixam de ser, de alguma forma, tipos de *resumo*? Uma parte constitutiva de uma resenha recebe o nome de *resumo*; o texto que precede um artigo, uma monografia, uma dissertação ou uma tese com a função de indicar ao leitor o seu conteúdo recebe, igualmente, o nome de *resumo*. Não seriam, também, resumos os

mapas-conceituais, os esquemas, os fichamentos, as anotações no quadro, pelo professor, ou no caderno, pelos alunos, tipos diferenciados de resumo?

Marcuschi (2008, p. 163) chama a atenção para o fato de que a denominação dos gêneros não é de natureza pessoal, uma invenção do indivíduo, mas, como todo e qualquer fenômeno linguístico, acrescentamos, os nomes que damos aos gêneros são uma construção histórica e socialmente constituída. Bakhtin (2003, p. 262) atribui à heterogeneidade de denominação e de forma dos gêneros à respectiva heterogeneidade funcional, o que, segundo ele, torna os traços gerais dos gêneros discursivos demasiadamente abstratos e vazios. Tudo isso, segundo ainda Bakhtin (2003) consequência das “inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (p. 262) o que faz com que os gêneros se multipliquem, complexifiquem-se por junções e imbricamentos de conteúdos, de funções e de formas “à medida que se desenvolve e complexifica um determinado campo” (idem).

Marcuschi (2008) reflete ainda sobre o fenômeno da *intergenericidade* dos textos, isto é, quando os gêneros se imbricam e se interpenetram para constituírem novos gêneros ou quando um gênero assume a função de um outro. Para esses casos, Marcuschi lembra o caso típico dos textos publicitários (uma carta que é, na verdade, um anúncio de um produto etc.) e traz também como exemplo a *epígrafe*, “que aparece em múltiplos lugares, mas de modo particular nos livros didáticos” (p. 164). Por não ter uma forma específica, para Marcuschi o que determina esse gênero é apenas o seu local de aparecimento, já que a epígrafe pode vir no formato de um poema, de um conto, de uma simples frase, de uma máxima etc.

A nossa experiência sócio-histórica e cultural e domínio linguístico determinam a forma segura, mais ou menos intuitiva, de denominação dos gêneros. Para tanto, segundo ainda Marcuschi (2008, p. 164) utilizamo-nos dos seguintes critérios para tal empreendimento classificatório:

1. **forma estrutural** (gráfico, roda-pé, debate, poema)
2. **propósito comunicativo** (errata, endereço)
3. **conteúdo** (nota de compra, resumo de novela)
4. **meio de transmissão** (telefonema, telegrama, e-mail)
5. **papéis dos interlocutores** (exame oral, autorização)
6. **contexto situacional** (conversa espontânea, carta pessoal).

Contudo, Marcuschi (2008) chama ainda a atenção para o fato de que não se deve confundir a *intergenericidade* dos textos, quando um gênero assume a função de outro, como citamos, como no caso da publicidade, com a *heterogeneidade tipológica*, isto é, o fato assaz corriqueiro de um gênero ser constituído por vários tipos (sequências linguísticas) talvez com um ou dois em predominância. Um artigo científico pode apresentar o tipo argumentativo ou expositivo em predomínio, mas muitas de suas sequências podem ser descrições (do *corpus*, do objeto de investigação) ou até sequências narrativas, em se tratando dos procedimentos metodológicos, por exemplo.

Koch e Elias (2006, p. 114) colocam o fenômeno da hibridização dos gêneros ou intergenericidade entre as formas possíveis de intertextualidade e classificam essa relação entre os textos como uma *intertextualidade intergêneros* “fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito da comunicação”.

Não se deve, contudo, confundir a intergenericidade nem a heterogeneidade tipológica com a composição dos gêneros secundários (complexos) como a exemplo do romance, como foi teorizado por Bakhtin (2003) porque, segundo esse autor, temos aí um outro fenômeno, visto que os gêneros primários (simples) que integram os complexos, partes integrantes de sua constituição, reelaboram-se e “adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados alheios” (p. 263), perdem o seu caráter dialógico de funcionamento, portanto, segundo a teoria bakhtiniana.

Na análise das atividades de produção de textos (APT), conforme fazemos neste trabalho, a discussão sobre a intergenericidade, sobre a heterogeneidade tipológica, bem como sobre a natureza heterogênera dos gêneros secundários (complexos, da classificação de Bakhtin), assume especial relevo primeiro pela ambivalência de abordagem dos livros didáticos para o Ensino Médio (LDEM) como um suporte de gêneros diversos, recategorizados pela função pedagógica que necessariamente devem assumir, ou como, o próprio livro didático, um gênero do discurso (do domínio pedagógico), segundo a sua natureza complexa de composição, se adotamos os pontos de vista de Bakhtin (2003). O segundo aspecto de grande dificuldade em se considerando as APT diz respeito aos traços da cultura, aos elementos interculturais que se materializam nos gêneros. Tais elementos interferem tanto na forma como na função dos gêneros, mas afeta mais de perto o *aspecto valorativo*, que diz respeito à apreciação sobre a adequabilidade de uso de determinado gênero em uma função social específica.

Sobre a relação entre os gêneros discursivos e os aspectos da cultura que eles representam e ajudam a constituir, se inquiremos pelas APT nesse contexto, podemos repetir o mesmo questionamento apresentado, a esse respeito, por Marcuschi (2008, p. 172) sobre o livro didático de um modo em geral: “como isso [o fato de o ensino ser culturalmente sensível] pode e deve passar para o livro didático num país heterogêneo como o nosso?” Essa questão se traduz, segundo ainda Marcuschi (idem) nas seguintes perguntas:

- Os manuais de ensino deveriam ou não ser construídos com especial atenção para a cultura local e regional, sem descuidar da grande cultura nacional?
- Qual o lugar e o papel da cultura regional no ensino? Por que ela aparece tão pouco? A cargo de quem fica esse trabalho?
- Caso os aspectos regionais devessem estar refletidos nos LD, quais seriam eles? Os encapsulados no léxico? A literatura, os costumes, as formas de comportamento típicas?

Parafrazeando esse pesquisador, no que se refere ao ensino, em especial ao ensino de língua materna, os traços da cultura devem ser considerados muito além de uma simples declaração de princípios por parte de um autor de um livro didático ao propor uma APT, mas se tornam relevantes os aspectos culturais porque “*a aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa e informacional*”, (grifos do autor, p. 173).

Todos esses problemas relativos aos gêneros e suas terminologias desembocam, necessariamente, na discussão sobre língua e texto (enunciado), o que fazemos na seção a seguir, a partir do olhar teórico de Bakhtin.

1.2 Língua, enunciado e gêneros do discurso: a concepção dialógica de Bakhtin.

Nos Estudos Linguísticos, entre outras, três concepções de língua predominam, em modalidades diferenciadas, a depender da vertente teórica da pesquisa: língua enquanto uma estrutura (Saussure, Bloomfield), língua enquanto uma atividade mental, cognitiva (Chomsky) e língua como uma atividade social (Labov). Em Bakhtin, a língua não é concebida como um sistema idealizado, como nas duas primeiras concepções acima, já que, para ele, “o sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação” (2004, p. 92). Para Bakhtin, a língua é um

produto das interações entre locutores, resultado de uma necessidade concreta de comunicação e mediado por um contexto que é, ao mesmo tempo, social, histórico e ideológico.

Por essa concepção de língua, o signo linguístico é de natureza ideológica, constituído pela inescapável presença do outro. Ao se pronunciar, um locutor produz um ato de fala e se inscreve em uma cadeia que pressupõe um elo anterior (um outro interlocutor que se pronunciara antes) e este se dirige a um outro, numa sequência infinita de atos verbais socialmente orientados. Para Bakhtin, a língua, portanto, só se realiza em uma relação dialógica, em que o signo linguístico funciona como uma ponte (processo de interlocução), que estabelece uma relação polêmica em uma intenção concreta de interação, uma *arena de luta*, sempre carregado de um conteúdo ou de um sentido ideológico: “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc.” (2004, p. 95).

Em se considerando os trabalhos de Bakhtin (2003, 2004), as atividades de produção de textos (APT) presentes nos livros didáticos para o Ensino Médio (LDEM) podem ser analisadas, neste trabalho, como uma prática discursiva, por sua relação com um campo de ação humana, o campo pedagógico, já que pressupõem o uso da linguagem para um fim específico, para atender a um propósito especial: o exercício para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação através do texto escrito. Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2003) nos ensina que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (p. 261) e complementa que o uso da linguagem se dá pelo emprego da língua através de enunciados concretos, orais e escritos, únicos, embora repetíveis, que refletem as condições próprias e finalidades de cada campo de ação humana.

O que Bakhtin (2003) chamou, naquele artigo, de enunciado, é o que compreendemos aqui por *texto*, já que, para ele, os enunciados apresentam um conteúdo temático e um estilo da linguagem que se constituem pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos (sintáticos) e gramaticais, mas que se organizam, sobretudo, por uma *construção composicional*. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) estão indissolavelmente interrelacionados e determinados pela especificidade do campo de ação e de comunicação humanas a que se relacionam. Bakhtin (2003) vem nos dizer, então, que cada campo (de ação, de comunicação, de

utilização da língua) elabora *tipos relativamente estáveis de enunciados*, que ele denomina de *gêneros do discurso* (grifos do autor, 2003, p. 262).

Como são incontáveis e multiformes os campos de ação e comunicação humanas, são infinitas as diversidades dos gêneros do discurso, pelas inesgotáveis possibilidades de crescimento, expansão e complexidade de um determinado campo. Dessa forma, Bakhtin aponta para uma heterogeneidade dos gêneros do discurso, na qual se deve incluir em seu repertório desde as breves réplicas do diálogo cotidiano, passando pelas ações linguísticas rotineiras do dia a dia, orais e escritas, tais como o relato, a carta, as propagandas, até o repertório bastante variado e padronizado dos documentos oficiais (memorandos, relatórios...), até os gêneros mais sofisticados dos mundos profissionais, das ciências e das artes (documentos de compra e venda, contratos, recibos, teses de doutorado, artigos e relatórios científicos, romances, poemas etc., etc.).

Bakhtin considera a complexidade e quase impossibilidade de estudos classificatórios dos gêneros do discurso, por sua natureza variada e polimorfa: heterogeneidade funcional, temática e situacional, alertando-nos para a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Dessa forma, o autor (2003) propõe uma divisão classificatória relativamente aceitável: para ele os diversos campos do saber humano (da ação, da comunicação, do uso da língua) elaboram gêneros discursivos *primários* (simples) e gêneros discursivos *secundários* (complexos). Segundo Bakhtin (idem, p. 263) não se tem aí uma diferença, uma divisão funcional. Os gêneros primários são simples porque se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. Já os gêneros secundários são predominantemente escritos, complexos porque surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado, tais como romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros publicitários entre outros, como exemplos de gêneros discursivos advindos dos campos artístico, científico, sociopolítico etc.

Os gêneros secundários, segundo ainda Bakhtin (2003) incorporam e reelaboram diversos gêneros primários, que, ao integrarem os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta dos enunciados reais (do outro). Para exemplificar esse processo de absorção de um gênero primário por um secundário, Bakhtin traz o exemplo do *romance* como um gênero secundário, pertencente ao complexo e heterogêneo campo da arte literária, que absorve diversos outros gêneros: diálogos e réplicas cotidianos, cartas, cardápios, relatos... Os gêneros discursivos são, por sua natureza, ideológicos, por seu processo de formação

histórica, por sua complexidade mesma e pelo problema de relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia.

O estudo dos gêneros do discurso, nesta perspectiva apontada por Bakhtin, torna-se fundamental para os Estudos Linguísticos porque, conforme nos lembra ainda esse autor, no trabalho de investigação de um material linguístico os pesquisadores inevitavelmente operam com enunciados concretos (textos orais e/ou escritos) dos diversos campos da atividade e da comunicação humanas, de onde retiram os exemplares e fatos linguísticos de que necessitam – trabalhos de pesquisa como, por exemplo, da história da língua, da gramática, da estilística, do discurso, à confecção de toda espécie de dicionário.

Assim sendo, nesta perspectiva apontada por Bakhtin (2003) os LDEM seriam, por sua natureza e complexidade, um gênero do discurso secundário, que incorpora em sua estrutura gêneros do discurso primários que atuam em sua constituição. Se assim considerarmos, os LDEM pertenceriam ao campo formal do ensino-aprendizagem (da didática), ao campo da educação. Dessa forma, as APT, como uma prática discursiva inserida no interior de um gênero complexo, o LDEM, constituir-se-iam como uma ação humana mediada por uma atividade de linguagem, pelo uso da língua para um propósito, um fim específico, como já proposto anteriormente. Afinal, nas palavras de Bakhtin, “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” (2003, p. 265).

O estudo dos gêneros do discurso, por esse viés bakhtiniano, possibilita-nos pensar sobre os diversos aspectos que se relacionam ao emprego, ao uso da língua em situações reais (autênticas), à produção do enunciado concreto, isto é, à produção textual, conforme nos interessa neste trabalho. Entre esses aspectos, citemos o *estilo*.

No texto *O problema do autor*, constituinte do livro *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2003, p. 186) define estilo como “unidade de procedimentos de enformação e acabamento da personagem e do seu mundo e dos procedimentos, por estes determinados, de elaboração e adaptação (superação imanente) do material”. Embora tratando especificamente da autoria na perspectiva do texto literário, essa definição de estilo deixa entrever a base teórica do projeto filosófico do autor, porque define estilo não apenas como realização ou expressão das opções, escolhas ou características idiossincráticas de um produtor de textos, suas performances linguísticas individuais e únicas, mas a definição traz em seu bojo a consideração pela condição de produção do

texto, visto que Bakhtin cita o mundo como um fator relevante a ser considerado pelo produtor textual em seu processo de adaptação do material linguístico na interação com o outro através do texto. Neste sentido, Bakhtin apresenta ainda os seguintes questionamentos:

Em que relação se encontram o estilo e o autor enquanto individualidade? Como o estilo se relaciona com o conteúdo, isto é, com o mundo dos outros, suscetível de acabamento? Que importância tem a tradição no contexto axiológico do autor-contemplador? (2003, p. 186).

As respostas para esses questionamentos podem ser conferidas nos diversos trabalhos do autor, sobretudo quando ele nos ensina sobre a importância do outro na expressão do nosso próprio pensamento, na relação dialógica que se estabelece em qualquer ato de linguagem, uma vez que em toda produção textual (é importante lembrar que só nos expressamos através de enunciados concretos, isto é, de textos) muitas vozes se manifestam através de nossa voz, heterogeneidade própria daquilo que ficou conhecido, pelos trabalhos de Bakhtin, por *polifonia*. Após refletir sobre esses questionamentos, Bakhtin apresenta ainda o seguinte conceito para estilo, importante para nossa compreensão:

O estilo como quadro único e acabado da imagem externa do homem: a combinação do homem exterior, da sua roupa, das suas maneiras com o ambiente. A visão de mundo constrói as atitudes (sendo que tudo pode ser compreendido, por dentro como atitude) dá unidade à orientação semântica progressiva da vida, unidade de responsabilidade, unidade de sobrepujança de si mesmo, de superação da vida por si mesma; o estilo dá unidade à imagem externa transgrediente do mundo, ao seu reflexo externo, à orientação para fora, às suas fronteiras (elaboração e combinação das fronteiras). A visão de mundo constrói e unifica o horizonte do homem, o estilo constrói e unifica o seu ambiente (idem *ibidem*, p. 189).

Para Bakhtin, o estilo, para além das realizações das características da individualidade de um produtor de textos, reflete e refrata o mundo, isto é, expressa as condições situacionais da produção do texto, ao mesmo tempo em que as constitui e as modifica. “A visão de mundo constrói as atitudes”, por isso o produtor de um texto condiciona a expressão do seu dizer às condições do ambiente em que se encontra, adapta-se e adequa-se às conjunturas e à inescapável presença do outro, parceiro e co-produtor, coenunciador no ato discursivo.

Na perspectiva dos gêneros do discurso, Bakhtin nos lembra que em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas desse

campo. A esses gêneros correspondem estilos que atendem a determinadas funções: científica, técnica, diplomática, pedagógica, cotidiana etc. Reciprocamente, determinadas condições de produção dentro de cada campo geram o que Bakhtin chamou de tipos relativamente estáveis de enunciados, gêneros do discurso, portanto. Assim sendo, para Bakhtin o estilo é indissociável do tema (conteúdo), das unidades composicionais (estrutura e articulação textuais), da relação do produtor textual com os outros participantes da cena enunciativa (ouvintes, leitores, coenunciadores, pré-construídos em relações intertextuais e interdiscursivas). Dessa forma, “o estilo integra a unidade do enunciado como seu elemento” (2003, p. 266).

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (2004), assinando Volochinov, atribui ainda uma importância maior à presença do outro (heterogeneidade e dialogismo) e às múltiplas vozes que constituem, como base de todo dizer, o estilo individual de um produtor de textos:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, tanto pelo fato de que se dirige *para* alguém. *Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros (2004, p. 113).

A palavra como ponte apresentada por Bakhtin não serve como meio de ligação apenas entre os parceiros da comunicação como se esses parceiros estivessem um em cada lado de uma linha telefônica, postados em países distantes entre si. A palavra ponte, ao se manifestar por um *estilo* através de um gênero do discurso, expressa ainda a condição discursiva, a *diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção*; indica a *variedade e/ou registro do ato de comunicação e interação* porque, segundo ainda Bakhtin, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura do enunciado” (2004, p. 113). A esse respeito, na próxima seção abordamos sobre a situação do enunciado nos textos de Bakhtin.

1.2.1 A situação do enunciado em Bakhtin.

Bakhtin (2003) apresenta o enunciado e seus tipos relativamente estáveis, que ele chamou de gêneros do discurso, como correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Mesmo considerando a possibilidade de se fazer estudos linguísticos com base apenas no sistema da língua (análise das estruturas gramaticais, por exemplo), Bakhtin concebe a língua como um fenômeno puramente social, sendo o enunciado, isto é, o texto, uma “unidade real do fenômeno da língua” ou ainda “uma unidade real da comunicação discursiva” (2003, p. 269) sendo que, segundo ele, todo enunciado se manifesta por meio de um gênero.

Os gêneros do discurso surgem da necessidade que os falantes/escreventes, isto é, produtores de textos, têm de interagir com os outros para atender aos propósitos da comunicação discursiva. Para Bakhtin, diferentes gêneros do discurso pressupõem diferentes objetivos e projetos dos falantes ou escreventes. Contudo, os gêneros não se apresentam sozinhos, individualizados na cena discursiva, ao contrário, no processo de comunicação, os gêneros aparecem amalgamados porque “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (2003, p. 272). Para Bakhtin, os limites de cada enunciado são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso no ato de interação. Nessa perspectiva, Bakhtin assevera que o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e garante que

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva do outro ou, por último, uma ação responsiva nessa compreensão). (2003, p. 275).

Nesse sentido, Bakhtin aponta três elementos ou fatores que garantem a inteireza e dissociabilidade do enunciado no processo discursivo: 1) exauribilidade do objeto e do sentido – aspectos semânticos relativos ao tema, que se diferem em cada gênero de acordo com o campo a que pertence; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante – intenção discursiva do falante ou escrevente, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Essa intenção determina tanto a própria

escolha do objeto quanto seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetal, quanto a própria forma de manifestação do gênero. E, por fim, 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento - a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso. Todos nós adquirimos, junto com a língua, um inesgotável repertório de gêneros do discurso que dominamos de forma habilidosa, mas que, por serem mais padronizados, alguns, e mais plásticos e flexíveis, outros, dependem da disposição do falante/escrivente para adequá-los à esfera da comunicação, às restrições do campo, pela escolha de um estilo:

A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação: há formas elevadas, rigorosamente oficiais e respeitadas desses gêneros, paralelamente a formas familiares, e além disso de diversos graus de familiaridade, e formas íntimas (estas são diferentes das familiares). Esses gêneros requerem ainda um certo tom, isto é, incluem em sua estrutura uma determinada entonação expressiva (2003, p. 283-4).

Ainda a despeito dos problemas que se relacionam ao emprego do enunciado por meio de um gênero do discurso, Bakhtin chama a atenção para o fato de não existir ainda (e possivelmente nunca existirá) uma nomenclatura segura e definitiva para os diversos gêneros do discurso, orais ou escritos, conforme discutimos acima, dada a sua natureza plástica e às múltiplas formas de interação humana, de uso da língua, nas diversas esferas de produção e circulação de sentidos. Por isso mesmo, há, igualmente, limites para o emprego dos gêneros, assim como possibilidades de aprendizagem dos gêneros em qualquer fase da vida de um indivíduo. A esse respeito, Bakhtin assim se expressa: “Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas” (2003, p. 284). E, complementa: “Quanto melhor dominamos um gênero tanto mais livremente o empregamos” (idem *ibidem*)⁴.

Por fim, lembremos ainda que para Bakhtin o enunciado, os gêneros do discurso, tal qual sua representação sobre o signo linguístico, presta-se como uma “arena onde se desenvolve a luta” (2004, p. 46) pela prevalência dos valores ideológicos de cada

⁴ Nos próximos capítulos veremos o quanto as APT presentes nos LDEM se distanciam dessas afirmações de Bakhtin, o que nos leva a concluir que a produção de textos nas salas de aula do EM não fornecem as condições necessárias e suficientes para que o aluno do EM se torne um produtor de textos autênticos.

produtor de textos. E, que o processo de produção de textos se dá por relações de intertextualidade e interdiscursividade, já que, nas palavras do autor (2003, p. 297) “cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo”, afinal, “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (idem *ibidem*).

Na próxima seção apresentamos, como contraponto aos trabalhos de Marcuschi e de Bakhtin, uma taxionomia das unidades do discurso, por Dominique Maingueneau, com o sentido apenas de implementar a compreensão sobre o nosso objeto de estudo.

1.3 Dominique Maingueneau e as unidades do discurso.

O conjunto dos trabalhos de Maingueneau leva-nos a uma reflexão sobre o lugar dos gêneros do discurso entre as outras unidades de discurso por ele delineadas. Desta forma, nesta seção procuramos compreender os gêneros de discurso abordados pela noção de competência por ele descrita e traçar uma taxionomia das unidades de discurso, a partir dos trabalhos *Análise de textos de comunicação* (2005) e *Cenas da enunciação* (2006).

1.3.1 Uma competência genérica.

Maingueneau (2005) apresenta o conceito de competência não numa perspectiva cognitivista como o fez Chomsky, mas como “leis do discurso” que regem a comunicação verbal. Para ele as leis do discurso se aplicam a toda atividade verbal e são as especificidades de cada gênero do discurso. Muda-se o tom de uma conversa sobre um mesmo tema na troca de interlocutores, pelas imagens recíprocas que se criam das posições sociais e ideológicas dos interlocutores. Um conferencista deve saber o exato momento em que se pode fazer uma pausa para contar um chiste, mudando igualmente o tom com que vinha proferindo a sua palestra. Ofender o público nesta situação pode ameaçar a face positiva sua e do público, ao passo que se tem uma maior liberdade para isso se se tratar de uma peça em um teatro, por exemplo.

Para Maingueneau, todos os falantes têm uma competência comunicativa, que se constitui pelo domínio das leis do discurso e pela capacidade de lidar adequadamente com os gêneros do discurso: produzir e interpretar enunciados de maneira adequada às

múltiplas situações de nossa existência. A esse componente da competência comunicativa, Maingueneau denominou de *competência genérica*.

Segundo ainda Maingueneau (2005), o desenvolvimento da competência genérica, no entanto, não requer uma aprendizagem explícita. O sujeito a adquire nas suas diversas experiências na medida em que interage com os outros quando se conduz na vida em sociedade. Contudo, a competência genérica é necessária, mas não o suficiente para o bom desempenho do falante ou escrevente na atividade verbal. Ao lado dela, outros requisitos serão necessários, como o domínio da língua em questão – uma competência linguística – e um seguro conhecimento de mundo – uma competência enciclopédica.

Esse conjunto das três competências – competência genérica, competência linguística e competência enciclopédica – forma, na sua indissociabilidade, a *competência comunicativa*: capacidade de interagir na vida em sociedade através da produção e interpretação de textos orais e escritos.

Fazem parte da competência enciclopédica tanto o conjunto dos conhecimentos que adquirimos em nossa atuação no mundo – conhecimentos históricos, pragmáticos cotidianos, de nossa especialidade e atuação profissional – quanto os *scripts* ou roteiros, que são, de acordo com Maingueneau (2005, p. 42), “a aptidão para encadear ações de forma adequada a alcançar um certo objetivo” ou, em outras palavras, “sequências estereotipadas de ações”. Na perspectiva dos gêneros do discurso, os *scripts* permitem reconhecer (interpretar) um texto por suas características estruturais, bem como identificar os traços (necessidades e momentos) das condições de produção adequadas ao uso (emprego) de determinado gênero.

Maingueneau (2005) assevera que o discurso se manifesta na língua sempre na forma de um gênero de discurso particular: um boletim de meteorologia, uma ata de reunião, um extrato bancário, uma conversa telefônica. O domínio competente dos gêneros do discurso revela o pleno desenvolvimento da competência comunicativa. O desempenho do falante ou escrevente, contudo, na produção das variedades dos gêneros depende das experiências vividas em particular, bem como do *background* cultural de cada sujeito porque, segundo ainda Maingueneau (2005, p. 43-4) “não se encontram os mesmos gêneros de discurso em qualquer sociedade ou tipo de sociedade”. Dessa forma, nossa capacidade de reconhecer (interpretar) pode ser maior do que nossa capacidade de produzir gêneros específicos, notadamente os gêneros mais complexos da modalidade escrita. A despeito de um gênero em sua particularidade, mudam-se

também os papéis de acordo com o falante/ouvinte, escrevente/leitor: o papel de um leitor de um folheto publicitário não é o mesmo de quem o escreveu. Produzir um artigo científico requer habilidades e responsabilidades diferentes de escrever um e-mail para um amigo ou proferir uma palestra para leigos em um assunto científico.

A competência linguística refere-se tanto ao uso adequado dos traços semânticos que se associam aos elementos lexicais, quanto às regras gramaticais que estruturam a empregabilidade e aceitabilidade dos elementos fonéticos/fonológicos e morfossintáticos.

1.3.2 Uma taxionomia das unidades de discurso.

Para Maingueneau (2005), todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um *gênero de discurso*. Há uma infinidade de termos disponíveis no léxico da língua que podem ser usados para categorizar a imensa variedade de textos produzidos em grande escala na sociedade. A denominação dos gêneros em particular segue critérios heterogêneos, alguns se cristalizam por um uso padronizado, outros ficam à mercê do usuário da língua, pelas conveniências do momento e restrições das condições de produção. Variados também são os critérios de categorização: “romance histórico” define-se pelo conteúdo narrado (eventos e personagens históricos); “relato”, “narrativa”, “dissertação”, remetem ao modo de organização textual; “textos jornalísticos”, “periódicos”, “semanários”, relacionam-se ao espaço de tempo de publicação. Os critérios de categorização dos gêneros de discurso variam de acordo com as necessidades e conveniências dos usuários da língua e muitas nomenclaturas se cristalizam de acordo com as especificidades das esferas de produção dos campos discursivos: mandado de segurança, audiência, para a área jurídica; consulta, receita, boletim médico, para a área da saúde; relatório de compra e venda, carta-cobrança, para a área comercial etc.

Essa heterogeneidade de nomenclaturas e de critérios de categorização que são utilizados pelos falantes e escreventes, usuários da língua, não impede que se estabeleçam critérios mais rigorosos para estudo e categorização dos gêneros. A esse respeito, Maingueneau (2005) propõe as seguintes tipologias para a classificação dos gêneros do discurso: as tipologias comunicacionais, as tipologias da situação de comunicação, as tipologias linguísticas e discursivas e as unidades tópicas e não-tópicas.

1.3.2.1 Tipologias comunicacionais.

As tipologias comunicacionais são aquelas que indicam aquilo que se faz com o enunciado, a sua função comunicacional. “Discurso político”, “didático”, “pedagógico”, “informativo”, são categorias bastante abstratas que tanto exercem *funções da linguagem* como *funções sociais*. Das funções da linguagem, aquelas propostas por R. Jakobson – funções referencial, emotiva, conativa, fática, metalinguística e poética – são as mais conhecidas. A falha nesse tipo de classificação se dá porque um mesmo texto pode apresentar simultaneamente muitas dessas funções, assim como há textos que podem não se encaixar em nenhuma dessas seis categorias.

Dos campos da antropologia e da sociologia surgem outras propostas de categorização dos gêneros de discurso, que tomam como referência a práxis social: *função lúdica*, em que se enquadram desde uma charada, à narração de uma partida de futebol, até um programa de humor na televisão; *função religiosa*, em que se enquadrariam o sermão, a prece, uma rogativa, um canto evangélico; entre outras funções. Por ser assaz ampla, tal classificação também não subsistiria a uma análise mais rigorosa: como delimitar, por exemplo, uma função como *contato social*, que tanto pode ser percebida em gêneros mais simples e familiares como uma conversa telefônica, um e-mail entre amigos, um cartão postal, até em documentos mais formais e complexos, como uma ordem de remessa de mercadorias ou um aviso de corte de energia elétrica?

1.3.2.2 Tipologias da situação de comunicação.

Os gêneros de discurso são, para Maingueneau (2005), dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes. O gênero aula exige o mínimo de um professor que tem um pressuposto saber (este também regulamentado – currículo, diploma) e alunos com necessidade ou vontade de aprender (também por uma necessidade regulamentada – matrícula, horários, deveres).

As tipologias de gêneros de discurso, ainda segundo Maingueneau (2005) se contrapõem às tipologias comunicacionais por seu caráter historicamente variável. Para Maingueneau, uma sociedade se caracteriza pelos gêneros de discurso que ela torna possível e que a constituem.

Gêneros de funções sociais, como o pedagógico, o lúdico, o normativo, podem ser considerados universais porque se encontram em todo tipo de sociedade humana, enquanto que gêneros de discurso como cédula eleitoral, edital de fomento à pesquisa, abaixo-assinado, só são possíveis em sociedades de letramento e de regime político democrático, como muitas sociedades ocidentais.

Maingueneau (2005) faz ainda distinção entre *gênero de discurso* e *tipo de discurso*. Para ele, o tipo de discurso é uma categoria mais ampla e abstrata que se associa a vastos *setores de atividade social*. Os gêneros de discurso, por sua vez, são organizações linguístico-textuais mais concretas, que se realizam a partir de e no interior de um tipo. O tipo de discurso *radiofônico* ou *da internet*, pode ainda se caracterizar em um tipo ainda mais amplo, como o *midiativo*. No interior desses tipos podem ser produzidos variados gêneros de discurso, como a antiga radionovela, a narração futebolística, o programa musical, o show de calouros, o noticiário local, as notas de utilidade pública, as chamadas publicitárias para o rádio; ou ainda o *chat*, o portal virtual de uma empresa particular ou órgão do governo, os *links* de propaganda, os *blogs*, as listas de aprovados no vestibular, o diário oficial *on line*, no caso da *internet*.

As categorizações em tipos não são, de modo algum, estanques, bem delimitadas ou definitivas, já que obedecem a critérios mais ou menos intuitivos, de acordo com o modo como se organizam os setores da sociedade: produção e circulação de mercadorias, ciência, lazer, educação, administração, política, comunicação etc.

Maingueneau (2005) aponta ainda outras tipologias relativas às situações de comunicação: pode-se tomar o *lugar institucional* como critério de classificação e poderíamos falar, por exemplo, dos gêneros que se produzem e que circulam em um hospital (laudos médicos, receitas, atestados, consultas), em uma agência de viagem (tabela de preços, roteiros e itinerários, panfletos de propaganda, contratos, recibos), em um escritório de contabilidade (demonstrativo de declaração de imposto de renda, folhas de pagamento, livros de controle de caixa, notas fiscais, relatórios de movimentação financeira) ou ainda em uma feira-livre (“pregões” de mercadorias, pechinchas, bate-papos de amigos, averiguações de preços e qualidade de produtos e até brigas e xingamentos).

Se se levar em consideração o *estatuto dos parceiros* no processo de comunicação, poder-se-iam encontrar gêneros como o do discurso entre amigos, entre profissionais de uma mesma área, entre patrão e empregado, entre companheiros de uma

mesma equipe esportiva, entre autoridades governamentais e o povo etc. Esse critério, no entanto, pode ser considerado falho ou inócuo, já que as interações sociais são múltiplas, imprevisíveis e incontroláveis.

Mais interessantes e produtivas são as categorias que se baseiam na natureza ideológica do discurso, isto é, categorias que requerem um *posicionamento* político-ideológico dos indivíduos ou grupos de indivíduos organizados em classe, na sociedade. Por esse critério, poderíamos falar em gêneros do discurso protestante, católico, budista ou mulçumano, para o tipo religioso, gêneros do discurso socialista, capitalista, marxista ou ainda ecológico, para os tipos do domínio filosófico, econômico ou ainda dos modos de pensar a organização e o bem estar da sociedade.

1.3.2.3 Tipologias linguísticas e discursivas.

As categorias linguísticas e discursivas podem, igualmente, seguir critérios bastante amplos como as que consideram os modos de enunciação, desde a busca de relevância dos elementos dêiticos da comunicação (o aqui e o agora – o lugar e o tempo de enunciação, bem como a relação entre os interlocutores – a ausência do eu em textos referenciais, a consideração pela relação passado-presente nos textos narrativos etc.). Essas categorias, no entanto, apesar de inscreverem o enunciado na situação social, marcarem o *locus-tempus* do enunciado, são, igualmente, ambíguas e evasivas.

Com o desenvolvimento das pesquisas nos campos da Linguística do Texto e das análises de discurso, outras categorizações começam a surgir, notadamente as que levam em conta os modos de organização do material linguístico dos gêneros.

1.3.2.4 Unidades tópicas e unidades não-tópicas.

Mainueneau (2006) apresenta uma reflexão crítica sobre o estatuto do conceito de *formação discursiva* (FD) que, para ele, apesar de ser uma noção ainda bastante produtiva no campo teórico da Análise de Discurso francófona (AD) “conheceu um claro declínio a partir dos anos oitenta” do século passado (p. 9). Esse declínio não levou necessariamente o conceito a um apagamento, mas seu estatuto ainda não é muito claro. Uma possível explicação para a lassidão do conceito de FD é o fato de a AD ser um campo de pesquisa relativamente recente e que agrupa – e se constitui de, portanto – correntes muito diversas. Para Mainueneau (2006) a AD ainda sofre um déficit de

legitimidade justamente pela heterogeneidade de seus conceitos e procedimentos. Faltam à AD tanto certa “indulgência” social, como a que atribuem às disciplinas aplicadas (técnico-científicas), quanto lhe faz falta um gesto fundador, como o de fundação da Sociologia e da Linguística (Durkheim e Saussure, respectivamente).

O conceito de FD abriga duas outras categorias que se privilegiam em AD, a noção de *posicionamento*, isto é, construção e gestão de uma identidade no interior de um campo discursivo, e a noção de gênero, de texto ou de discurso, a depender da tendência teórico-metodológica, que vem a ser um “dispositivo de comunicação verbal em uma dada sociedade” (MAINGUENEAU, 2006, p. 10).

Esse autor francês aponta uma dupla paternidade para a FD, a da *Arqueologia do Saber*, de Michel Foucault (1969/2005) e a reconfiguração feita daí por Michel Pêcheux (1975/1997).

Segundo Maingueneau, em Foucault o conceito de FD goza de certa fluidez ou ambivalência que, ao longo da obra, sofre uma contínua transformação que leva o leitor a interpretá-lo ora como um conjunto de “regras”, ora como “dispersão” (de discursos). Vista por esse ângulo, a FD se constitui de um verdadeiro oxímoro (um sistema de dispersão), o que, por certo, não permite uma interpretação definitiva.

Já em Pêcheux (1975/1997) a FD aparece associada à rede conceitual do althusserianismo (marxista) a que Pêcheux se filia, relacionado às noções de “formação social” e de “formação ideológica”. Em Pêcheux (1975/1997, p. 160) encontramos a seguinte definição de FD:

Chamamos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).

Maingueneau (2006, p. 11-12) chama a atenção para o fato de nessa definição de FD apresentada por Pêcheux aparecer ao mesmo tempo a noção de “posição/posicionamento” e a noção de gênero de discurso, pelos exemplos apresentados dentro dos parênteses:

Os parênteses abertos no trecho extraído de Pêcheux (“articulados sob a forma de...”) podem, *a priori*, ser objeto de uma dupla leitura, segundo se dá ênfase “àquilo que pode e deve ser dito” ou “articulado sob a forma de uma arenga”. Na primeira leitura, a menção a diversos gêneros é acessória; na segunda, o discurso não pode ser “articulado”

senão por meio de um gênero de discurso. (MAINGUENEAU, 2006, p. 12).

Segundo ainda Maingueneau, o itálico que incide sobre “o que pode e deve ser dito” incita o leitor a optar pela primeira leitura, isto é, a que deixa em segundo plano a problemática do gênero de discurso. Essa interpretação de Maingueneau está coerente com os preceitos teóricos e procedimentos metodológicos da AD, que trabalham com a opacidade da língua(gem) e divisam o texto (não transparente, portanto) apenas como o lugar de manifestação do discurso.

Vemos, assim, que a noção de FD é afetada desde a origem por uma ambivalência que gira em torno das noções de *posicionamento* e de *gênero de discurso*, e tem por herança o soldo de ser inscrita no interior desses dois campos teóricos, de Foucault, primeiramente, e de Pêcheux, em seguida. Ambivalência pela dupla paternidade: na primeira, de Foucault, sustentando *corpora* de estudos da história das ciências sociais, e na segunda, de Pêcheux, na *luta política*, travada materialmente através da utilização dos gêneros discursivos de um determinado campo (panfleto, programa etc.).

Para Maingueneau não há um estatuto claro no emprego do termo formação discursiva nos trabalhos que atualmente se filiam ao campo teórico da AD. “Confiando em minha experiência de leitor, na maioria das vezes emprega-se ‘formação discursiva’ ‘na falta de uma expressão melhor’, nas situações em que o analista encontra um conjunto de textos que não corresponde a uma categoria clara” (2006, p. 13).

Para desfazer essa ambiguidade do termo, em torno das noções de posicionamento e de gênero de discurso, Maingueneau distingue dois grandes tipos de unidades de discurso, as unidades tópicas e as unidades não tópicas.

1.3.2.4.1 As unidades tópicas.

Dentre as unidades tópicas destacam-se as *unidades territoriais* e as *unidades transversas*.

As *unidades territoriais* caracterizam-se como espaços discursivos já pré-delineados pelas práticas verbais (que são, primeiramente, sociais). Nelas distinguem-se claramente os *tipos de discurso* e os *gêneros de discurso*. Segundo Maingueneau (2006) os tipos de discurso se relacionam a certos setores de atividades da sociedade e se constituem por e englobam os gêneros de discurso. Os tipos são uma noção

heterogênea, basicamente um agrupamento de gêneros regido por duas lógicas: “a do copertencimento a um mesmo *aparelho* institucional e a da dependência a um mesmo posicionamento” (p. 15). Maingueneau exemplifica dizendo que “não é a mesma coisa falar de ‘discurso hospitalar’ e de ‘discurso comunista’” (idem). Segundo ele, o discurso hospitalar existe em função do agrupamento de *gêneros de discurso* que se originam, circulam e funcionam em um hospital (receitas médicas, consultas, prescrições etc.); já unidades como “discurso comunista”, “discurso racista”, “discurso feminista” etc. identificam *posicionamentos* ideológicos, ora revelando a identidade de sujeitos que se filiam a um partido político, ora identificando os sujeitos por posições que assumem na *luta ideológica* que travam na vida em sociedade.

Os gêneros de discurso se inscrevem na lógica do *funcionamento* do aparelho, enquanto que os tipos de discurso demarcam posições em territórios simbólicos contra outros posicionamentos. Contudo, mesmo essas fronteiras não são fixas, já que o discurso (ideológico) de um partido político, por exemplo, pode funcionar como um aparelho constituído por gêneros de discurso, materializados no formato de programas, panfletos, anúncios publicitários etc.

Já as *unidades transversas* se caracterizam por “atravessarem” múltiplos gêneros de discurso, são *registros* que se definem por três critérios: os registros linguísticos (tipologias que se baseiam nos traços enunciativos e/ou estruturais dos gêneros); os registros funcionais, que são as tipologias que insistem em classificar os gêneros em função da predominância de certa função da linguagem, como a clássica tipologia de Jakobson, dentre outras; e, por fim, os registros comunicacionais, unidades definidas por uma combinação de traços, de acordo com a situação de comunicação (traços linguísticos e enunciativos). Por esse critério, costumam classificar os gêneros como pertencentes a um discurso de divulgação científica, discurso pedagógico, discurso de humor (cômico), dentre outros.

1.3.2.4.2 As unidades não tópicas.

As unidades não tópicas, por sua vez, não existem independentes, isto é, não são materializadas no formato de gêneros discursivos, não circulam socialmente por práticas verbais em uso na sociedade: são constructos teóricos. Constituem-se por procedimentos metodológicos dos pesquisadores e agrupam enunciados inscritos na história, o que as distingue das unidades transversas, por sua relativa imobilidade em

uma “sincronia”.As unidades não tópicas podem ser compreendidas pelas *formações discursivas* e pelos *percursos*.

Maingueneau (2006, p. 16) exemplifica o sentido aqui atribuído a formação discursiva da seguinte forma: é possível a um pesquisador agrupar um conjunto aberto de gêneros de discurso, de campos discursivos e de aparelhos sem a necessidade de constituição de uma fronteira adredeamente pré-estabelecida. Unidades como “discurso ecológico”, “discurso colonial”, “discurso racista” etc. demarcam e são demarcados pela história, constituem-se de posicionamentos, mas não se encerram em um espaço discursivo socialmente estabelecido, a não ser o espaço elaborado pelo próprio pesquisador a partir da descrição de um conjunto de materiais, selecionados para constituição do *corpus* de sua pesquisa.

Já os *percursos* são procedimentos do pesquisador, quando este *percorre* o interior de um interdiscurso para agrupar unidades linguísticas e/ou textuais que, de certa forma, desestabilizam as fronteiras dessas unidades:

O pesquisador pretende, ao contrário, desestruturar as unidades instituídas definindo *percursos* não esperados: a interpretação apóia-se, assim, sob a atualização de relações insuspeitas no interior do interdiscurso. Tais percursos são, hoje em dia, consideravelmente facilitados pela existência de programas de informática que permitem tratar corpora muito vastos. Podem-se considerar os percursos de tipo formal (por exemplo, tal tipo de metáfora, tal forma de discurso relatado, de derivação sufixal...) (MAINGUENEAU, 2006, p. 21).

Feitas essas considerações iniciais a despeito das bases teóricas que dão fundamento à nossa pesquisa, passamos, nas próximas seções, a tratar mais de perto do nosso objeto de análise, os livros didáticos do Ensino Médio e, neles, as atividades de produção de textos. Na seção 1.4, a seguir, propomos as atividades de produção de textos (APT) como uma prática discursiva inserida no interior de um gênero discursivo complexo que são os LDEM, segundo a perspectiva de Bakhtin, assumida neste trabalho.

1.4 As APT como uma prática discursiva.

Se levarmos em consideração a assertiva de Bakhtin (2003) de que o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional dos gêneros discursivos além de estarem indissolivelmente ligados ao todo do enunciado serem também determinados pela

especificidade de um determinado campo da comunicação, podemos facilmente compreender porque na escola ainda não se produzem textos como seria de esperar de um aluno do EM, após ter concluído pelo menos nove anos de Ensino Fundamental, às vezes nem mesmo no final de toda a escolaridade básica.

Divisamos a escola como um local de conflitos porque nela “deságuam todos os rios” que arrastam consigo os interesses, confrontos, (des)motivações, consensos e dissensos que permeiam a sociedade como um todo. Não se pode admitir neutralidade, nem mesmo nas mínimas ações que se praticam na escola. Toda ação é sempre motivada. As motivações se originam nos jogos de interesses, ainda que bem intencionados, característicos da sociedade de consumo, do estado atual do sistema capitalista de produção e circulação de bens e serviços que todos nós, neste recanto do Ocidente, estamos inseridos. Por isso mesmo, compreendemos que toda prática escolar, sejam aquelas que envolvem professores e alunos no trabalho pedagógico de ensinar/fazer aprender, sejam as ações que se referem à gestão administrativa, sejam as oriundas dos profissionais de apoio e técnico-administrativos, todas essas ações são, necessariamente, práticas mediadas por discursos vários que, juntos, constituem o domínio discursivo escolar (particularizando-se em cada instituição específica). É a isso que chamamos aqui de prática discursiva.

Furlanetto (2007, p. 145) assevera que as práticas discursivas estão necessariamente associadas às comunidades que as realizam: “Em se tratando da instituição *escola*, podemos observar algumas práticas bem específicas: ‘dar’ aulas, preparar aulas, participar de conselhos de classe; fazer os ‘deveres’, bater papo no recreio, ‘produzir textos’ ou ‘redação’, ler (com vários objetivos)”. Essa autora chama ainda a atenção para o fato de que no contexto escolar brasileiro estar ainda em evidência um claro conflito “entre o conhecimento que é produzido na academia e sua eventual aplicação” (p. 146) em termos de práticas escolares.

No que se refere à produção de textos, veem-se ainda *discursos em oposição, embate, ambiguidade e entrelaçamento*⁵, conforme discutimos alhures, evidenciados pela fragilidade teórico-conceitual que sustentam as orientações para a produção de textos, quanto pela predominância de um único gênero, a redação de vestibular ou de concurso público, que restringe praticamente toda atividade de escrita no EM.

⁵ Título de nossa dissertação de mestrado, defendida no Instituto de Letras da UFBA, em novembro de 2007.

Convivem em conflito, às vezes velado, dissimulado, às vezes em claro confronto, concepções divergentes como “fazer uma redação” e “produzir um texto”. A primeira expressão se referiria à prática escolar de o aluno do EM escrever um texto como uma espécie de treinamento, com objetivos comunicativos praticamente inexistentes, escrever apenas como uma obediência a um comando do professor ou do livro didático, para alcance de metas tipicamente escolares. Já a expressão “produção textual” se reservaria, conforme a assertiva de Geraldi (1997), para quando os alunos escrevessem um texto não *para* a escola, mas *na* escola enquanto espaço de interlocução, em que os alunos, recategorizados para a condição de autores, se colocariam como sujeitos de seu dizer, como interlocutores, como disse Geraldi, mesmo que esse gesto seja uma atitude responsiva a uma provocação da escola/professor, participando assim do grande diálogo social, conforme teorizado por Bakhtin (2004).

Sobre a prática (discursiva) de produção de textos no EM, Antunes (2005) elenca duas insuficiências principais, que passamos a comentar:

I – há uma primazia quase que absoluta da oralidade sobre a escrita; uma oralidade que se manifesta em gêneros primários, da conversação cotidiana às simples explicações e às vezes “traduções” do escrito. Reservam a escrita apenas para os apontamentos de aula e a restringe às atividades das aulas de *redação*. Chamemos aqui a atenção para o fato de que seria até produtivo e aumentaria significativamente a competência comunicativa do aluno do EM se esse predomínio da oralidade incluísse abundantemente os gêneros formais, das instâncias públicas, conforme sugere Geraldi (1996), visto que esses gêneros, *indissoluvelmente* (BAKHTIN, 2003) se relacionam com a escrita – às vezes são gêneros escritos de manifestação oral;

II – as oportunidades de escrita, quando aparecem, restringem-se aos objetivos imediatos das disciplinas, de fins apenas escolares, sem as perspectivas inspiradoras do uso da língua por meio de variados gêneros discursivos para alcance dos múltiplos propósitos comunicativos e interativos que caracterizam a complexidade da vida nas sociedades humanas hodiernas.

A consequência dessas duas insuficiências, segundo ainda Antunes (2005) é uma “escrita falseada”, uma escrita para nada e para ninguém (ANTUNES, 2003), sem um leitor à vista, quando nem mesmo o professor assume essa função: “nem mesmo o professor que vai ler o texto dos alunos costuma assumir esse papel de leitor, atropelado que é pelo outro papel de corretor” (ANTUNES, 2005, p. 27).

Temos que pontuar aqui que nem sempre a culpa por esse processo ser (apenas) do professor, mas também de todas as limitações que lhe são impostas. Limitações que vão desde resquícios de sua formação escolar e acadêmica, à quantidade de alunos em sala de aula, à própria dinâmica do tempo escolar, quando reservam para as aulas de produção de textos (redação) apenas uma ou duas aulas por semana. O que fazer em cinquenta ou cem minutos quando a classe chega a atingir noventa e dois alunos, como pudemos averiguar em uma das escolas que usam os LDEM objetos de nossa pesquisa?

Antunes (2003) assevera que ao lado dessas dificuldades duas mais se ressaltam: a primeira diz respeito à própria situação de vida do professor, que impossibilita a ele ser leitor, no sentido mais amplo desse termo, ser um “escrevente” assíduo e um pesquisador capaz de lançar olhos diferenciados sobre sua própria prática. A segunda dificuldade se manifesta pela própria (in)compreensão de *o que é o processo de escrever*, o que se traduz em práticas pedagógicas que mais afastam os alunos da escrita, desvirtuando, conseqüentemente, os propósitos educacionais da escola.

Muitas dessas dificuldades poderiam desaparecer do cotidiano escolar se a escola como um todo (e não apenas o professor de Língua Portuguesa) pudesse compreender que a escrita é uma atividade regida por princípios que devem ser respeitados em uma atividade de produção de textos, conforme nos ensina Antunes (2005), que a escrita:

- a) é também *uma atividade de interação social*. Isso significa que o ato da escrita não é, como se tem dito, um ato solitário. Escreve-se para o outro, cuja presença permanece desde o passo inicial, que determina mesmo a escolha dos objetivos e do gênero a ser escrito, ao momento final, em que o leitor, interlocutor no processo interativo, infere a intencionalidade de quem escreveu e, por sua vez, contribui com o processo de escrita dando o seu crédito de coerência, promoção da aceitabilidade do escrito. Em termos de prática pedagógica, isso significa que a escrita escolar, a produção de textos no EM deve oferecer ao aluno a oportunidade de escrever para um sujeito real, em uma situação autêntica de escrita, de modo que, como nos diz Antunes (2005, p. 28) o aluno possa contar com esse destinatário real, “do outro lado da linha”, sujeito autêntico que será a medida de avaliação de seu texto;
- b) na perspectiva da interação, escrever só pode ser *uma atividade cooperativa*. Muitas das dificuldades do aluno do EM no que se refere ao ato de escrever se dão porque ele não pode contar com um leitor autêntico, uma situação real de

comunicação de modo que ele possa, com segurança, fazer as escolhas necessárias para alcance de seus propósitos interativos. Até mesmo as seleções lexicais podem ser feitas tendo o outro como a medida. O estilo, o tom são igualmente selecionados como elementos imprescindíveis à construção da coerência textual que, por sua vez, é um fenômeno que depende, inteiramente, da cooperação, construção recíproca de quem escreve e de quem lê o texto. O produtor textual leva isso em consideração no processo de escrita, na medida em que faz a dosagem das pressuposições, dos jogos de inferência, do que deve ficar implícito ou deve ser explicitado no texto, de modo a ser percebido ou inferido pelo leitor;

- c) escrever deve ser, sempre, *uma atividade contextualizada*. Mesmo os gêneros mais formais das instâncias públicas de comunicação, do domínio discursivo da administração empresarial ou da burocracia pública, por exemplo, mesmo esses gêneros de estruturas mais rígidas, quase sempre formulaicos, tais como o ofício, o memorando, a ata, o requerimento, sofrem no processo de escrita, a contingência do contexto de ocorrência. O aluno do EM deveria aprender que a comunicação escrita efetiva, autêntica, faz-se com sucesso na medida em que são levados em conta os fatores da situação imediata, restrita, bem como do contexto social mais amplo. Nesse sentido, vale aqui a ressalva de que a escola do EM ganharia muito se adotasse, para as atividades de produção de textos, a contextualização por meio de projetos pedagógicos, na medida em que esses pudessem fornecer os fatores de contextualização, de modo a tornar a escrita funcional e por a língua em *uso* por uma real necessidade interlocutiva;
- d) o ato de escrever deve ser compreendido como *uma atividade necessariamente textual*. Isso pode parecer pleonástico, mas o aluno do EM ainda depara com atividades de “escrita” que desrespeitam a textualidade. Escrever introduções ou conclusões de textos que ele, o aluno, não planejou, não sabe os objetivos, não sabe para quem se destina, ou quando é obrigado a escrever dentro dos limites de certo número de linhas, “escrever por escrever” para apenas cumprir uma tarefa, para levar adiante o programa de ensino, para preencher o tempo da aula, tudo isso são exemplos de *anti-escrita* e o resultado é, quase sempre, um “amontoado” de palavras sem sentido, um não-texto, enfim. Outras vezes o

“texto” deve ser escrito em função de um exemplo de aplicação de um tópico gramatical, uso de orações coordenadas e subordinadas, para exemplificação do uso de conjunções: portanto, conseqüentemente, porém, no entanto, tudo isso a pretexto, às vezes, de ensinar a argumentar, ou a “escrever bem”, de resultados inevitavelmente contraproducentes;

- e) escrever com autenticidade, conforme defendemos nesta tese, só pode ser por *uma atividade tematicamente orientada*. A escrita de qualquer gênero discursivo depende inteiramente de um tema condutor que funciona como a linha em uma agulha, que vai tecendo, em fios, a textualidade. O tema se relaciona com o ponto de vista do produtor do texto. Não importa o tipo textual predominante no gênero, se descritivo, se dissertativo, se narrativo, ou se todos esses tipos em interação em um mesmo texto, como bem exemplificou Marcuschi (2002 e 2008), toda passagem do texto fica “amarrado” em função do tema. Em termos de prática pedagógica na sala de aula do EM isso significa que a produção de textos não pode ser uma “atividade livre”, à mercê da criatividade do aluno, ou a obediência cega à “ordem pronta” do “escreva um texto” sem fornecer ao aluno a orientação temática que sustente o seu trabalho de escrita;
- f) escrever é *uma atividade intencionalmente definida*. Um dos requisitos essenciais no processo de escrita que deve ser levado em conta nas atividades de produção de textos no EM, dentro da etapa do planejamento do texto, é o estabelecimento dos objetivos. Ninguém escreve bem se não sabe que meta, que fim quer atingir, assim como não se chega a lugar algum se não se sabe, previamente, aonde se quer chegar. O estabelecimento dos objetivos ajuda a definir o roteiro do texto. Todo dizer deve ser um dizer situado, para alcance de um propósito, com vista a uma mudança de situação, visto que escrever, assim como falar, é um agir que se faz com palavras, um comportamento intencionalmente definido;
- g) escrever é *uma atividade que envolve, além dos elementos linguísticos, os fatores pragmáticos*. Aqui, conforme mencionamos anteriormente, o aluno do EM deve ter a consciência de que “não se escreve apenas com palavras”, mas na mesma proporcionalidade, levando em consideração os fatores pragmáticos do

processo interativo, o quando, o onde, o para quem, o que dia é hoje, em que momento da História, sob que circunstância sócio-político e cultural, enfim, a situação restrita e imediata, bem como a contextualização histórica que define a vida em sociedade;

- h) escrever é *uma atividade que se manifesta em gêneros discursivos*. Definir o gênero de discurso a ser produzido deve ser a obrigação primeira de qualquer atividade de produção de textos. No contexto do EM nem sempre isso acontece, visto que o termo *redação* acaba ganhando o estatuto de um gênero “genérico”, às vezes compreendido como uma *redação de vestibular ou de concurso público*, que é um gênero específico, como definimos ainda neste capítulo, às vezes como *uma narrativa de ficção ou não* (um conto, uma crônica, um relato de experiência), às vezes como um *mero exercício escolar* de “descrever” uma paisagem, uma personagem etc., mesmo que essa descrição não esteja tematicamente situada ou não ocorra no interior de um gênero previamente definido;
- i) escrever é *uma atividade que retoma outros textos*. Aqui vale o princípio assaz óbvio de que ninguém escreve do nada. É o princípio do dialogismo bakhtiniano, das vozes sociais que falam, que se manifestam nas vozes dos sujeitos que escrevem. É o princípio também das relações que se estabelecem entre os textos, seja pela retomada do tema (intertextualidade temática), seja por meio da estrutura ou do gênero (intertextualidade da forma), seja pela apresentação de um gênero com forma e/ou função de outro (intergenericidade), seja pela manifestação dos discursos que os textos veiculam (a interdiscursividade), materializados nas estratégias do dizer, tais como as paráfrases, as paródias, as alusões, ou mesmo por formas composicionais, tais como o resumo, o comentário etc.
- j) escrever é *uma atividade em relação de interdependência com a leitura*. No contexto do EM, toda atividade de produção de texto deveria ser precedida por atividades de leitura, de modo a fornecer aos alunos o contato com o tema, possibilitar o acionamento dos conhecimentos prévios, possibilitar a escolha do ponto de vista, assim como viabilizar o conhecimento particularizado do gênero

a ser escrito, além de contribuir para o enriquecimento do nível de informatividade (relação dado/novo do texto a ser produzido).

Esses princípios que devem reger o ato de escrever devem ser operacionalizados em etapas, que correspondem às etapas de produção de um texto, que, segundo ainda Antunes (2003, p. 64-6), devem ser as seguintes:

1 – *A etapa do planejamento*, que corresponde aos processos de a) delimitar o tema do texto e aquilo que lhe dará unidade; b) eleger os objetivos; c) escolher o gênero; d) delimitar os critérios de ordenação das ideias; e, por fim, e) prever as condições dos leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que o texto deve assumir;

2 – *A etapa da escrita*, que “corresponde à tarefa de *pôr no papel*, de registrar o que foi planejado. É a etapa da escrita propriamente dita, do registro, quando concretamente quem escreve vai seguir a planta esboçada e dar forma ao objeto projetado” (p. 55), ao texto;

3 – *A etapa da revisão e da reescrita*, que corresponde ao processo de análise do que foi escrito para tomar as decisões “do que fica e do que sai do texto”, de observar os fatores de coesão, de revisar os fatores estruturais e formais (da superfície do texto) tais como a organização dos parágrafos e períodos, a obediência ao sistema ortográfico; de confirmar se os objetivos foram alcançados, identificar se há divergências e contradições no desenvolvimento do tema, se há, enfim, clareza no desenvolvimento das ideias, importante para o estabelecimento da coerência do texto.

Aceitas as APT como uma prática discursiva, propomos, neste trabalho, que os LDEM sejam entrevistados como um gênero do discurso, um gênero secundário (complexo) conforme a perspectiva de Bakhtin (2003), o que passamos a discutir na próxima seção.

1.5 Os LDEM: suportes de gêneros ou gêneros de discurso?

A decisão de classificarmos os LDEM como gêneros do discurso ou suportes de gêneros demanda a discussão prévia de analisarmos a relação entre os suportes e os textos/discursos que eles transportam.

Marcuschi (2008, p. 173) nos informa que “Ainda inexistem estudos sistemáticos a respeito do suporte dos gêneros textuais. Apenas agora iniciam as investigações sistemáticas e muitas são as indagações.” Por isso mesmo, pouco podemos acrescentar a

esses questionamentos já que foi outro o propósito de nossa investigação. Contudo, por certo que consideramos a relevância da temática, pois percebemos que a mudança de suporte altera substancialmente os sentidos que podem ser atribuídos a um texto ou a percepção da manifestação de um discurso. Um simples enunciado ganha ou perde valor de verdade a depender do suporte que o sustenta ou veicula. “Amanhã não haverá aula” poderá adquirir o sentido de uma informação importante para alunos e professores de uma escola primária ou ainda o sentido de uma “brincadeira de criança”, se o texto estiver escrito no quadro da sala de aula, com claros indícios de que foi escrito por um dos alunos da turma ou se vier como um “bilhetinho aos pais”, reproduzido e assinado pela professora ou pela direção da escola. Logicamente que se pode questionar que foram, decididamente, os outros elementos do *contexto* que decidiram o sentido circunstancial que pôde ser atribuído ao texto. Não negamos isso. Entretanto, pensamos ser relevante incluir os suportes dos textos/gêneros de discurso entre os *fatores de contextualização*, o que é o mesmo que afirmarmos que o suporte de um gênero de discurso é tão significativo para os sentidos do texto ou manifestação de discursos quanto as informações paratextuais de saber a quem pode ser atribuída a autoria do texto do exemplo acima ou mesmo local e data da inscrição.

Em termos de discurso, podem-se fazer análises diferenciadas, com prováveis resultados igualmente distintos, se a inscrição “I love New York”, mundialmente veiculada com o desenho de um coração vermelho em meio a letras pretas substituindo e significando a palavra *love*, se essa inscrição aparece em uma camiseta branca, comprada em uma lojinha de um *shopping center* de Salvador, São Paulo ou mesmo da cidade de Nova Iorque, se vem escrita na parte superior da *homepage* de uma agência de viagens ou como tatuagem na pele branca de um norte americano qualquer. Nas duas primeiras situações um sentido comercial de valorização da cidade se manifesta de modos diferenciados no *site* e na camiseta; no caso da tatuagem, pode-se perceber um discurso de nostalgia ou de patriotismo veiculando o sentido de “amor à minha terra”, declaração pelo local de nascimento ou de adoção.

A discussão sobre os suportes se torna ainda mais complexa se pensarmos na dificuldade que temos em definirmos a natureza mesma dos veículos de comunicação: por certo que não são os mesmos os procedimentos de escrita de um anúncio publicitário a ser veiculado por uma rádio local, por um canal de televisão, um *site* da *internet* ou nas folhas de uma revista semanal ou mensal de informação. Também, as informações sobre a qualidade/valor nutricional de um alimento ganham contornos

diferenciados se veiculadas em um gênero de uma embalagem do produto ou se contidas em um livro de dietas.

Marcuschi (2008, p. 174-5) define suporte nos seguintes termos: “entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.” O autor ainda apresenta a distinção entre os suportes *convencionais* e os *incidentais*. Os primeiros seriam aqueles “que foram elaborados tendo em vista a sua função de portarem ou fixarem textos” (2008, p. 177); enquanto que os segundos “operam como suportes ocasionais ou eventuais”, sendo que “em princípio toda superfície física pode, em alguma circunstância, funcionar como suporte” (idem).

Entre os vários exemplos de suportes convencionais apresentados por Marcuschi, tais como o jornal diário, a revista semanal ou mensal, o rádio, a televisão, o telefone, o quadro de avisos etc., encontramos o livro e o *livro didático*. Para Marcuschi, em termos de discussão sobre suportes, não há distinção relevante entre livro e livro didático, “já que se trata de fenômenos similares” (2008, p. 179). Contudo, o autor argumenta que há elementos específicos do livro didático, no que diz respeito, sobretudo, à sua funcionalidade, que torna relevante a distinção entre esses suportes. Marcuschi chama a atenção para o aspecto da *funcionalidade* e não da *função*, já que, para ele, uma carta, um poema, uma história em quadrinhos etc. continuariam sendo o que são sem mudarem suas características pelo fato de terem migrado para o interior de um livro didático. Esses gêneros, no entanto, no interior de um romance perderiam as suas características, conforme também argumenta Bakhtin (2003) na definição dos gêneros secundários (complexos).

Para Marcuschi (2008, p. 179) “O livro didático é nitidamente um suporte textual”, em especial o livro didático de Língua Portuguesa, que comportaria um vasto conjunto de gêneros, com relevo para os gêneros da esfera do discurso pedagógico, para além daqueles de circulação externa à escola e inseridos no interior do livro didático, tais como a explicação textual, os exercícios escolares, a redação, a instrução para a produção textual, entre outros.

Como se vê, Marcuschi (2008) considera os LDEM como suportes que abrigam conjuntos de gêneros e as APT como um gênero textual específico. Em posição divergente à de Marcuschi, Clecio Bunzen e Roxane Rojo (2005) consideram os LDEM, a partir de estudos voltados para a análise de livros didáticos de Língua Portuguesa, como um enunciado num gênero discursivo, no sentido de gênero do

discurso conforme veiculado nos textos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003, 2004 etc.). Para esses autores, os LDEM são fenômenos historicamente datados que visam a atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação, de onde retiram seus *temas, formas de composição e estilo*:

Neste trabalho, entretanto, estamos defendendo que há sim unidade discursiva, autoria e estilo no LD, proporcionada via fluxos e alinhamentos do discurso autoral, responsável pela articulação de textos em gêneros diversos e que tal processo indicia muito mais a produção de enunciados em um *gênero do discurso* do que um conjunto de textos num *suporte*, sem um alinhamento específico, sem estilo e sem autoria. (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 86).

Os argumentos de Bunzen e Rojo são de que os autores dos LDEM e todos os agentes envolvidos no processo de sua elaboração produzem enunciados num gênero do discurso, visto que, conforme citam Bakhtin (2003, 2004...) qualquer forma de interação verbal, falada ou escrita, atualiza formas consagradas de expressão e é movida pela vontade de dizer de um locutor, manifestada através de um gênero discursivo. Nesse sentido, para esses autores (2005, p. 86), os LDEM possuem *temas*, que são os objetos de ensino, uma *expectativa interlocutiva específica*, representada pelos alunos e professores das instituições públicas e particulares que adotam os LDEM, os editores dos manuais e os avaliadores que classificam, aprovam ou reprovam os LDEM para fazerem parte ou não do PNLEM. Os LDEM possuiriam ainda um *estilo próprio*, facilmente perceptível, em nossa pesquisa, pela descrição que fazemos das condições de aparecimento das APT no interior de cada coleção analisada, conforme demonstramos nos próximos capítulos. Por isso mesmo, neste trabalho, comungamos com Bunzen e Rojo (2005) e *aceitamos a concepção de que os LDEM são gêneros de discurso* (secundários, complexos, conforme nos orienta Bakhtin, 2003), o que nos leva a conceber, igualmente, *as APT como práticas discursivas* que se constituem no interior do gênero LDEM.

Ao considerarmos os LDEM como um gênero do discurso e as APT como uma prática discursiva, outros problemas demandam nossa atenção, como a situação da *redação de vestibular ou de concurso público (RV)*, prática discursiva bastante considerada pela escola de EM. Neste trabalho, compreendemos a RV como um gênero discursivo, cuja implicação passamos a considerar na seção seguinte.

1.6 A redação de vestibular e de concurso público como um gênero de discurso.

A asserção de Bakhtin (2003, p. 261) de que “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” faz-nos refletir sobre o que há de específico na escola que a torna um campo da atividade humana e que práticas de linguagem se dão no seu interior de modo a diferenciá-la dos demais campos. No que se refere à produção de textos, parece-nos que as práticas usuais conduzem os alunos a uma espécie de *simulacro*, justamente porque não se oferecem as condições necessárias ao uso da linguagem a partir de uma real necessidade interlocutiva. Não se produzem as condições de autenticidade que defendemos neste trabalho.

Os dados mais evidentes dessa espécie de simulação a que nos referimos aparecem quando analisamos as práticas de produção de textos dos alunos do EM, quando estas se resumem à produção da chamada *redação de vestibular ou de concurso público* (RV). No contexto do vestibular ou do concurso, a RV aparece em uma situação clara e bem definida: o candidato é acossado pela necessidade de demonstrar competência no uso da chamada norma culta escrita da língua portuguesa, expressar-se por meio de um estilo próprio, embora, paradoxalmente, deva obedecer ao padrão estilístico do gênero, além de demonstrar capacidade de exposição e argumentação sobre determinado tema, geralmente questões que envolvem os grandes dilemas humanos, materializados na forma de polêmicas veiculadas nos meios de comunicação de massa, o que pressupõe, também, domínio da informação. Além disso, o candidato se dirige a um interlocutor bem delineado, a imagem de um sujeito real, configurado pelos membros da Banca Examinadora, que tem como objetivo avaliar o texto e dar o “veredicto” final de aprovar ou reprovar o candidato. Nesse sentido, a RV se coloca como uma resposta do candidato a um questionamento previamente estabelecido: “Sim!, eu tenho as competências linguísticas necessárias para ingressar na universidade / emprego público a que almejo” e essa atitude responsiva, nos termos de Bakhtin (2004), é o que garante ao candidato colocar-se como um produtor de um texto em condições de autenticidade. Um texto real, autêntico e não um simulacro.

Geraldi (1997, p. 136-7), discutindo também sobre o trabalho dos alunos na perspectiva que apresentamos aqui de distinguir entre o texto autêntico e o simulacro, faz uma distinção entre *redação* e *produção de textos*. Na primeira, segundo o autor, produzem-se textos *para* a escola; na segunda, produzem-se textos *na* escola. O autor

aprofunda a discussão afirmando que para produzir um texto de qualquer gênero é preciso que:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Na redação ou simulacro faltam as peças principais desse jogo apresentado por Geraldini: o aluno do EM produz um texto porque foi solicitado pelo professor ou sugerido pelo LDEM, que será lido (talvez) pelo docente ou pelos colegas (ocasionalmente) e devolvido ao aluno para que esse *faça as correções necessárias* (?), que, depois desse processo, será guardado e definitivamente esquecido. Nesse procedimento circular, o aluno dificilmente tem o que dizer porque o único estímulo inicial apresentado para a produção do texto é autoridade do professor, que goza do privilégio de enquadrar o aluno no jogo permissivo (e, às vezes, perverso!) da avaliação escolar. O aluno do EM se sente ainda ameaçado pela necessidade de preparação para o vestibular ou para o concurso e, dessa forma, é obrigado a entrar no jogo estabelecido pela escola/professor de Redação ou de Língua Portuguesa. Essas características das redações escolares são também chamadas por B. Marcuschi e M. Cavalcante (2005, p. 242) de *endógenas*, por sua restrição ao espaço escolar, no que se refere ao leitor dos textos produzidos pelos alunos, à esfera de circulação e ao objetivo pretendido para o texto. São endógenas, “pois, como o próprio nome indica, se originam e se esgotam nelas mesmas” (idem).

Falta à escola a compreensão de que “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Por isso os textos que são produzidos pelos alunos do EM ressentem-se de funcionalidade real (de uma função social específica) porque são feitos como meros exercícios escolares que servem, quando muito, apenas para obter uma nota.

No entanto, quando os alunos do EM produzem, no espaço escolar, uma RV o que eles estão produzindo, na verdade, é apenas uma imitação do gênero RV propriamente dito, já que faltam aos alunos, à situação de produção, os fatores que apontamos acima para constituição do processo interlocutivo. A isso B. Marcuschi e M. Cavalcante (2005, p. 244) vão chamar de relação mimética: “Essas redações, por serem

desenvolvidas ‘à maneira de’ determinado texto, são por nós categorizadas como *miméticas*, pois imitam gêneros de circulação social, sem todavia conseguirem preservar a função sócio-comunicativa do espaço de circulação original”.

Se considerarmos a tipologia clássica adotada pela escola para a produção dos textos *em dissertativo, narrativo e descritivo*, a RV tem como predominante o tipo dissertativo (estruturas linguísticas em que predominam a exposição e/ou a argumentação). No contexto do vestibular ou do concurso público, a RV pode ser concebida como um gênero discursivo porque atende às exigências mínimas divisadas por Bakhtin (2003), isto é, conteúdo temático, estilo e construção composicional a serviço da situação autêntica de comunicação que é o próprio contexto do vestibular ou do concurso público. Contudo, é ainda Bakhtin (2003, p. 268) quem nos faz lembrar que “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Eis aí, portanto, a explicação para a situação da RV na relação escola/sociedade: a escola pretende ensinar a produzir uma RV porque esta é compreendida pela sociedade em geral como um instrumento útil de avaliação e classificação dos alunos para o ingresso na universidade / emprego público. A sociedade espera da escola que seja competente ao ensinar os alunos a produzir uma RV. O círculo, no entanto, se torna *vicioso* quando a RV se coloca como o único gênero a ser ensinado ao aluno do EM, nem sempre com o sucesso esperado. Essa discussão será retomada mais à frente, no capítulo terceiro, quando da análise discursiva das APT no interior dos LDEM.

Na próxima seção, apresentamos definições de termos que são operacionais em nosso trabalho, em acordo com as posições teóricas que assumimos em nossa pesquisa.

1.7 Definição de termos específicos.

O objetivo desta seção é, a título de esclarecimentos, assumirmos posicionamentos sobre alguns termos que são utilizados neste trabalho e que não estão devidamente fundamentados ou que, pela diversidade de abordagens teóricas, estabelecem relações de sinonímia.

Assim, usamos como sinônimos os termos *gênero textual*, *gênero de texto*, *gênero discursivo* e *gênero de/do discurso*. Nos textos de nossa autoria, damos preferência a gênero discursivo ou de/do discurso, em respeito ao dispositivo analítico que elaboramos com base em Bakhtin (2003, 2004). Contudo, respeitamos as formas utilizadas pelos demais autores citados, quando resenhamos ou fazemos alusão às suas obras.

Utilizamos também intercambiavelmente os termos *domínio discursivo* e *esfera da atividade humana*, respeitada, igualmente, a designação utilizada por cada autor referendado. Compreendemos que *sujeito* não é uma entidade concreta, material, um indivíduo no mundo, mas, na perspectiva da AD, definimos sujeito como um lugar sócio-histórico e ideológico aberto, vazio, que pode ser ocupado por diferentes sujeitos empíricos (pessoas, indivíduos) nas múltiplas e complexas relações sociais.

Neste trabalho, a expressão *condições de produção* pode se referir, distintamente, a texto (condições de produção textual) ou a discurso (condições de produção do discurso). Quando empregada relativamente a texto, essa expressão aparece em especial no nosso quadro analítico, no momento em que submetemos as APT às discussões dele decorrentes.

Charaudeau & Maingueneau (2004, p. 114-15) informam que essa expressão, empregada nos trabalhos que se alinham para além dos limites da definição trazida por Pêcheux (1969/GADET & HAK, 1997), terminou por adquirir um sentido geral, assimilando-se muitas vezes a contexto, sendo melhor compreendida se substituída pela expressão situação de comunicação, já que em se referindo a texto o termo pode ser considerado do ponto de vista da pragmática como *uso da língua* em determinado contexto, referente às circunstâncias e fatores que condicionam esse uso.

Assim sendo, no processo de análise das APT, correlativo aos itens constituintes do nosso quadro analítico, condições de produção equivale à *explicitação da situação de produção do texto*, a saber: a indicação de objetivos para a produção textual; a

indicação de destinatários para o texto; a indicação do contexto social de circulação do texto; a indicação do veículo ou suporte de publicização do texto; a indicação do gênero textual a ser produzido; a indicação da variedade e/ou registro da produção textual e, por fim, se há, nas APT, proposta de socialização dos textos produzidos.

Charaudeau & Maingueneau (idem) lembram que condições de produção, em se referindo a discurso, inscrevem-se na filiação da Escola Francesa de Análise do Discurso, alicerçada na expressão marxista de condições econômicas de produção, tal qual foi utilizada por Pêcheux (1969/GADET & HAK, 1997). Conforme pensadas por Pêcheux, as condições de produção envolvem não só as situações objetivas do locutor e de seu interlocutor, no processo de comunicação, mas, sobretudo, as representações imaginárias dos lugares que os interlocutores atribuem um ao outro. Segundo ainda Charaudeau & Maingueneau (idem), as relações entre os lugares não constituem comportamentos individuais, não remetem à fala (à *parole* saussuriana) nem à psicologia (ao indivíduo dotado de uma capacidade cognitiva), mas dependem da estrutura das formações sociais e decorrem das relações de classe, tais como descritas pelo materialismo histórico.

Para esses autores “as condições de produção desempenham um papel essencial na construção dos *corpora*, que comportam necessariamente vários textos reunidos em função das hipóteses do analista sobre suas condições de produção consideradas estáveis” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 114). Por esse viés, neste trabalho, em nos referindo às condições de produção do discurso, incluímos, pela perspectiva de Pêcheux (1969, GADET & HAK, 1997), as representações imaginárias que se atribuem reciprocamente os autores dos livros didáticos e os alunos do ensino médio, não apenas como indivíduos, não apenas como sujeitos empíricos, mas justamente pelos lugares sociais ocupados por esses sujeitos no jogo (discursivo) por nós revelado na constituição e análise do *corpus* de nossa pesquisa, as atividades de produção de textos dos livros didáticos investigados.

Como compreender, então, sujeito como lugares vazios preenchidos, representados pelos autores dos livros didáticos e pelos alunos do Ensino Médio, no jogo discursivo de suas representações por imagens recíprocas? Possenti (2004, p. 99) apresenta a tese de que o sujeito pode ser concebido como algo mais que um lugar por onde o discurso passa e que, portanto, não sendo apenas um vetor, o sujeito age, produz atividade, mesmo que por imagens e representações, conforme discutimos à frente.

Essa concepção de sujeito nos leva, necessariamente, a aceitar os seguintes princípios, conforme propõe Possenti (2004, p. 99):

- 1 – os sujeitos são igualmente sociais e históricos e integralmente individuais – para evitar o subjetivismo desvairado e a identificação do sujeito como uma peça;
- 2 – cada discurso é integralmente histórico e social e integralmente pessoal e circunstancial – para evitar a ideia de que o sujeito é fonte de seu discurso e a de que é o discurso que se dá;
- 3 – cada discurso é integralmente interdiscurso e integralmente relativo a um mundo exterior – para evitar a ideia de que o discurso refere-se diretamente às coisas e a de que tudo é discurso ou que a realidade, se houver uma, é criada pelo discurso;
- 4 – cada discurso é integralmente ideológico e/ou inconsciente e integralmente cooperativo e interpessoal – para evitar a ideia de que o sujeito diz o que diz materializando as suas intenções e a de que o sujeito não tem nenhum poder de manobra e que o interlocutor concreto é irrelevante;
- 5 – o falante sabe (integralmente?) o que está dizendo e ilude-se (integralmente?) se pensar que sabe o que diz (ou que só diz o que quer) – para evitar que se desconheçam os saberes que os sujeitos acumulam em sua prática histórica e que se conclua disso que nada lhes é estranho ou desconhecido.

Utilizamos o termo *intertextualidade* no sentido tradicional de “relações entre textos”, seja por alusão, citação, paródia, paráfrase, de forma ou de conteúdo. Já *interdiscurso/interdiscursividade*, utilizamos com os sentidos empregados pelos teóricos da AD, como “relações entre discursos” ou ainda como sinônimo de *memória* que, por sua vez, não é arquivo material nem cognitivo. Memória são “redes de sentidos”, pré-construídos, já-ditos que retornam no dito, (re)significando os dizeres.

Seguindo a proposição de Bakhtin (2003, 2004) evitamos qualquer polêmica e aproximamos *texto* e *enunciado*, mesmo tendo consciência dos severos cortes epistemológicos que fizemos em tal relação de sinonímia. Por outro lado, em nos referindo às APT, compreendemos texto no sentido empregado pela Linguística Textual, como dotado de textualidade (características que o tornam diferente de um amontoado de frases), “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (COSTA VAL, 1999, p. 3).

CAPÍTULO SEGUNDO

METODOLOGIA DA PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Na primeira seção deste capítulo apresentamos a metodologia da pesquisa, incluindo uma subseção em que apresentamos considerações sobre o dispositivo de análise. As seções 2.2 a 2.4, ao final do capítulo, estão reservadas à constituição do *corpus* da pesquisa, isto é, descrição das atividades de produção de textos no interior dos livros didáticos analisados.

2.1 Metodologia.

São consideradas, neste trabalho, atividades de produção de textos (APT) as seções e ou subseções dos livros didáticos para o Ensino Médio (LDEM) que trouxeram marcas linguísticas explícitas que revelem as intenções dos autores dos livros didáticos de levar os alunos do Ensino Médio (EM) a produzirem um texto escrito de uma extensão maior que o limite de uma simples pergunta componente de um questionário de interpretação, por exemplo. Melhor definindo, nos LDEM as APT aparecem precedidas de expressões como “produza um texto”, “escreva um texto”, “elabore uma redação”, “apresente uma análise crítica”, “faça uma resenha” etc.

Para constituição do *corpus* da pesquisa, analisamos um total de 10 coleções de LDEM assim distribuídas: duas coleções de História, duas coleções de Geografia, uma coleção de Química, uma de Biologia, uma coleção de Matemática, uma de Física e duas coleções de Língua Portuguesa. Apenas quatro dessas coleções são constituídas de três volumes (1º ao 3º ano do EM): uma coleção de Geografia, uma de Língua Portuguesa, a coleção de Física e a coleção de Matemática. As demais coleções estão integradas em um volume único para todas as três séries do EM. As coleções fazem parte do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), editadas entre os anos de 2005 a 2008, exceto uma das coleções de Português, cuja segunda edição, em uso, data de 2003.

O critério utilizado para seleção das referidas coleções foi o de elas serem adotadas ou disponíveis para uso dos alunos e dos professores nos anos letivos de dois mil e oito e dois mil e nove por três escolas públicas estaduais: o Colégio Estadual Professor Edgard Santos, na cidade de Governador Mangabeira, Bahia, o Colégio

Estadual Alberto Torres e o Colégio Estadual Landolfo Alves, estes dois últimos localizados na zona urbana do município de Cruz das Almas, Bahia. Juntos esses colégios atendem a um total de 2.279 (dois mil, duzentos e setenta e nove) alunos do EM, todos usuários dos livros didáticos em análise neste trabalho, de acordo com o número de matrículas no ano letivo de dois mil e nove, segundo informações fornecidas pela Direção das três instituições aludidas. Os colégios, por sua vez, foram selecionados pelo número relevante de alunos matriculados e por nossa convivência cotidiana em uma dessas escolas, já que por nove anos consecutivos atuamos como professor de Língua Inglesa do EM no município de Governador Mangabeira e, por residirmos em Cruz das Almas, estarmos, direta e indiretamente, relacionados e afetados pela cotidianidade das outras duas instituições em apreço. Analisamos os livros adotados como um todo, sem fazermos distinções por Colégios, o que nos levou a analisar mais de uma coleção por disciplina, porque, no caso de Língua Portuguesa, História e Geografia, os títulos variam de uma escola para outra.

O primeiro procedimento para constituição e análise do *corpus* é a descrição das condições de aparecimento das APT, isto é, descrição do contexto de ocorrência das APT no interior de cada coleção, tais como descrição geral do(s) volumes(s), nome da seção em que a APT está inserida, descrição das atividades precedentes e subsequentes, identificação dos gêneros discursivos apresentados como apoio e ou modelo (como leitura) para suporte da escrita. Faz parte também desse momento da análise a identificação dos gêneros discursivos que aparecem como sugestão para a escrita (a produção de texto propriamente dita). Cada atividade segue identificada por um número que precede a indicação do(s) gênero(s) discursivo(s) a ser(em) produzido(s), formando assim uma sequência numérica que atravessa todas as coleções, somente para efeito de identificação e retomada posterior, no processo de análise. Em suma, o primeiro passo é o da identificação das regularidades de ocorrência das APT no interior do gênero discursivo LDEM.

Para uma melhor operacionalização do processo, organizamos a análise em três blocos, assim denominados:

BLOCO A - Situação das APT nos livros didáticos das ciências exatas e biológicas;

BLOCO B – Situação das APT nos livros didáticos das ciências humanas e sociais;

BLOCO C – Situação das APT nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

O segundo procedimento da constituição e análise do *corpus* é o da caracterização das APT, isto é, identificar e descrever as regularidades linguísticas, enunciativas e discursivas que, conjuntamente, constituem as APT. Para tanto, de cada coleção, selecionamos, aleatoriamente, até quatro APT para submeter ao nosso dispositivo de análise. Ao final desse processo, submetemos o conjunto das atividades de cada coleção ao seguinte quadro analítico, adaptado de Costa Val (ROJO & BATISTA, 2003, p. 130):

QUADRO MODELO – SITUAÇÃO DAS APT NOS LIVROS DIDÁTICOS EM ANÁLISE

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NOS LDEM	PRESENÇA /AUSÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS A SEGUIR E IDENTIFICAÇÃO DAS APT.		
	Sim	Não	APT
Tipologia textual			
Diversidade de gêneros e tipos textuais			
Diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção			
Condições de produção			
Explicitação da situação de produção do texto:			
a) indicação de objetivos para a produção			
b) indicação de destinatários para o texto			
c) indicação do contexto social de circulação do texto			
d) indicação do veículo ou suporte			
e) indicação do gênero textual			
f) indicação da variedade e/ou registro			
Proposta de socialização dos textos produzidos			
Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno			
Contribuição para a elaboração temática			
Contribuição para construção da forma composicional do texto			
Contribuição para a elaboração do texto de acordo com as convenções da escrita			
Contribuição para as operações exigidas na produção:			
a) propostas de planejamento			
b) proposta de revisão de texto			
c) proposta de reelaboração de textos			
Formulação das propostas			
Adequação em relação aos objetivos			
Variedade na formulação			
Clareza e correção na formulação			
Progressão nas atividades			
Avaliação dos textos produzidos			
Presença significativa de propostas de autoavaliação			
Presença de proposta de avaliação coletiva, na sala de aula			
Presença de sugestão de leitura / avaliação por leitores externos à situação escolar			

O terceiro e último procedimento é a análise e discussão dos dados para verificar os *efeitos de sentidos* das APT no contexto dos LDEM. Para tanto, utilizamo-nos de um procedimento de análise conforme sugerido por Orlandi (2000), em acordo com os objetivos delineados para a nossa pesquisa. Como suporte da análise, utilizamos os seguintes critérios, a partir das concepções de língua, texto e gêneros do discurso, conforme apresentadas por Bakhtin (2004) e Bakhtin (2003):

Assim sendo, a análise das APT presentes nos LDEM visa verificar:

I – se as APT respeitam a condição do signo linguístico de não só refletir, mas igualmente refratar a realidade, isto é, se as condições de produção de textos possibilitam ao aluno do EM perceber a natureza ideológica do signo linguístico, no sentido de que os elementos linguísticos não só retratam o mundo tal qual ele se apresenta aos seus olhos, mas igualmente viabilizam múltiplas interpretações e criação de outras realidades:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou outra coisa qualquer.
(BAKHTIN, 2004, p. 33).

II – se as APT consideram que “a consciência individual é um fato sócio-ideológico”, isto é, que “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (BAKHTIN, 2004, p. 35). Em outras palavras, verificar se as APT oferecem ao aluno do EM a condição necessária e suficiente para perceber-se como um sujeito, uma voz inserida no fluxo de outras vozes sociais, que, como ele, experienciam o mundo, formam e expressam sua individualidade através do seu dizer. Se possibilitam ao aluno do EM a criação de sua subjetividade em meio a outras subjetividades, daí a possibilidade de constituir seu dizer próprio, sua marca, seu estilo, sua autoria:

Preliminarmente, portanto, separando os fenômenos ideológicos da consciência individual nós os ligamos às condições e às formas da comunicação social. A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos.
Mas esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de

maneira mais clara e completa do que na linguagem. *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência.* (...) A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social. (BAKHTIN, 2004, p. 36).

III – se as APT possibilitam ao aluno do EM a experiência e a reflexão sobre os diferentes usos da palavra nas diversas esferas sociais, nos variados domínios discursivos. Nesse sentido, as APT deveriam possibilitar a construção de múltiplas formas de conhecimento, o que garantiria ao aluno do EM uma atuação social mais autêntica através de seus textos:

Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa na relação em questão, mas sua *ubiquidade social*. Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (BAKHTIN, 2004, p. 41).

IV – se as APT possibilitam ao aluno do EM expressar-se por meio de diferentes gêneros discursivos, já que todo texto se organiza, se estrutura e funciona socialmente somente através de um específico gênero do discurso:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

V – se as APT consideram a natureza dialógica da linguagem, isto é, se possibilitam ao aluno do EM produzir seu discurso como uma resposta a uma “provocação” de um outro sujeito histórico e social ou como, ele mesmo, um “provocador”, em uma relação polêmica que desencadeará, conseqüentemente, o uso da palavra para constituir outros dizeres:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas*

faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão de *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN, 2004, p. 113).

VI – se as APT possibilitam ao aluno do EM perceber a natureza polissêmica do signo linguístico, isto é, se possibilitam o emprego adequado da palavra de acordo com o contexto de ocorrência. Em termos mais amplos, igualmente perceber que o sentido de um texto se constrói a partir do contexto sócio-histórico e ideológico de sua constituição, ocorrência e funcionamento. Todavia, apesar de polissêmico, paradoxalmente o signo linguístico guarda uma unicidade de sentido que deve, também, ser respeitada pelo produtor de texto (o produtor de um texto não pode empregar aleatoriamente um termo, pelo risco da interrincompreensão provocada pelo mal uso da palavra):

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. Evidentemente essa unicidade da palavra não é somente assegurada pela unicidade de sua composição fonética; há também uma unicidade inerente a todas as suas significações. (BAKHTIN, 2004, p. 106).

VII – se as APT possibilitam ao aluno do EM perceber que a produção de um texto (e, conseqüentemente, a (re)produção de seu sentido) se dá também a partir da situação imediata de sua ocorrência – o contexto social estrito – e que desrespeitar esse princípio é incorrer em uma produção textual inautêntica, como um mero exercício da linguagem, desprovido de significação (social):

Na verdade, qualquer que seja a enunciação considerada, mesmo que não se trate de uma informação factual (a comunicação, no sentido estrito), mas a expressão verbal de uma necessidade qualquer, por exemplo a fome, é certo que ela, na sua totalidade, é socialmente dirigida. Antes de mais nada, ela é determinada da maneira mais imediata pelos participantes do ato de fala, explícitos ou implícitos, em ligação com uma situação bem precisa; a situação dá forma à enunciação, impondo-lhe essa ressonância, em vez daquela (...) A

situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor. (BAKHTIN, 2004, p. 113-4).

VIII – se as APT consideram o fato de que ao produzir um texto o sujeito aciona de sua memória informações que foram acumuladas a partir de suas vivências e leituras e que, para acessar a memória, ele se utiliza de estratégias cognitivas e se apoia em outros textos, inserindo-se, conseqüentemente, no *grande diálogo social*, por relações de intertextualidade e interdiscursividade:

A atividade mental de um sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social. (...) Qualquer enunciação, por mais significativa e completa, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. (BAKHTIN, 2004, p. 117-123).

IX – se as APT possibilitam ao aluno do EM o desenvolvimento de diversificados modos de expressão, levando em consideração o contexto amplo e imediato, os interlocutores e a situação de interlocução, bem como a estrutura e funcionamento do gênero discursivo a ser produzido. Em outras palavras, se as APT ajudam a desenvolver *estilos* diferentes de expressão linguístico-textual:

A relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais. No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. (...) O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas (...). O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento. (BAKHTIN, 2003, p. 266).

E, por fim,

X – se as APT levam o aluno do EM a perceber a língua como um instrumento de comunicação e interação social e não apenas como um sistema composto por

formas e estruturas. Por essa concepção, a língua é, portanto, viva e dinâmica, que varia e muda em consequência da variação e mudanças sociais:

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua. (BAKHTIN, 2004, p. 124).

2.1.1 Considerações sobre o dispositivo de análise.

O dispositivo analítico conforme delineado neste trabalho baseia-se, em seus fundamentos constitutivos gerais, nas sugestões apresentadas por Orlandi (2000) para o processo de análise segundo se faz nos campos teóricos da Análise de Discurso de tendência francesa (AD). Por essa perspectiva, o analista deve visar à explicitação dos processos de significação que subjazem a todo enunciado, não para buscar o sentido verdadeiro “por trás do enunciado”, mas para revelar uma (possível) relação de sentidos que constituem a natureza (semântica) dos objetos semióticos. Para Orlandi (2000, p. 59):

a proposta é a da construção de um dispositivo da interpretação. Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

Para alcance de tais objetivos, o analista deve, primeiramente, proceder ao trabalho, digamos, *material* do processo, que consiste na organização (constituição) do *corpus* segundo os objetivos da pesquisa. Nessa etapa, alguns pressupostos devem ser compreendidos:

- a) o de que a própria escolha do objeto de análise envolve interpretação, já que o analista se posiciona de um certo lugar (teórico) e assume princípios que o direcionam à seleção do objeto semiótico passível de análise;
- b) não é possível interpretar sem descrever e, conseqüentemente, o pressuposto de que o ato de descrição envolve, seguramente, uma interpretação.

Assim sendo, o distanciamento esperado do analista de discurso faz-se por meio da introdução no dispositivo dos princípios teóricos que deverão conduzi-lo no processo de análise, em nosso caso, os dez critérios de análise segundo a perspectiva teórica de Bakhtin (2003 e 2004), elencados anteriormente, bem como o quadro analítico das APT conforme adaptamos de Costa Val (2003), como apresentamos acima.

Segundo ainda Orlandi (2000, p. 61) “é preciso que ele [o analista] atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito”. Para tanto, ele, o analista, deve trabalhar no limiar da interpretação a partir da assunção de duas pressuposições, conforme nos ensina Pêcheux (1975/1997, p. 160-162):

1) A primeira consiste em colocar que o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: *as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam.*

A segunda requer a assunção da existência de uma *formação discursiva*, isto é, a matriz do sentido: “chamaremos, então formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada numa conjuntura dada, terminada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa [de uma APT] etc.)”. O conceito de formação discursiva leva Pêcheux a teorizar sobre o papel do interdiscurso, o “todo complexo com dominante” que caracteriza o complexo das formações ideológicas:

2) Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas definido acima.

Pêcheux (idem) afirma que é próprio de toda formação discursiva dissimular, pelo simulacro de transparência de sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso.

No processo de análise, o analista deve explicitar o modo como se dá o **encadeamento do pré-construído** naquilo que Pêcheux (1975/1997, p. 62) chamou de **articulação**, de sentidos materializados no objeto em estudo, em nosso caso, as atividades de produção de textos presentes nos livros didáticos para o Ensino Médio.

O pré-construído é o princípio de que “ ‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas” (idem).

O que faz, então, o analista, frente a um objeto semiótico em análise, frente, portanto, a um conjunto de APT (em uma coleção de LDEM)? “Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura.” (ORLANDI, 2000, p. 63). Tudo isso porque “em grande medida o *corpus* resulta de uma construção do analista” (idem).

E como se dá o processo de análise propriamente dito? Ainda é Orlandi (2000, p. 77-81) quem nos orienta. Diante de um dado conjunto de APT, o dispositivo teórico-metodológico servirá para a identificação dos processos remissivos de constituição dos sentidos, aos jogos significativos, modos de funcionamento de um dado discurso através de três etapas em que, na condição de analistas, após uma minuciosa descrição das condições das APT no interior dos LDEM, partiremos para a **desuperficialização do material semiótico** à busca do **funcionamento de um discurso dado**:

1^a – passagem da superfície linguística das APT para o discurso;

2^a – passagem do objeto discursivo para o processo discursivo (identificação/explicação da formação discursiva);

3^a – remissão do processo discursivo à formação ideológica de que faz parte.

O processo analítico propriamente dito, conforme resumimos nas três etapas aqui enunciadas, só poderá ser realizado no próximo capítulo, o terceiro desta tese. O que fazemos a seguir é o processo, que é também, como vimos, interpretativo, de constituição do *corpus* através da descrição dos LDEM e das condições de ocorrência das APT.

BLOCO A – SITUAÇÃO DAS APT NOS LIVROS DIDÁTICOS DAS CIÊNCIAS EXATAS E BIOLÓGICAS.

O Bloco A é constituído pela descrição das condições de aparecimento das atividades de produção de textos presentes nas coleções 01, 02, 03 e 04. Como veremos, as duas primeiras coleções, de Química e de Física, não apresentam nenhuma APT. Para efeito de análise, contudo, conforme faremos no próximo capítulo, a ausência de atividade não deixa de ser um fator significativo do processo discursivo, por isso procedemos à descrição desses livros didáticos.

2.2 As APT nos livros didáticos de Química, Física, Biologia e Matemática.

O que fazemos a seguir é a descrição geral dos livros didáticos de Química, Física, Biologia e Matemática. Nesses dois últimos manuais descrevemos também as seções em que aparecem as atividades de produção de textos. Em seguida, procedemos à transcrição das APT, conforme previmos na metodologia.

COLEÇÃO 01 – QUÍMICA

DESCRIÇÃO GERAL:

Este manual contém 680 páginas e está dividido em 05 unidades. As unidades variam em número de capítulos, perfazendo um total de dezesseis.

Nesta coleção não foi encontrada nenhuma atividade de produção de textos.

COLEÇÃO 02 – FÍSICA

DESCRIÇÃO GERAL:

O primeiro volume da coleção contém 230 páginas e está dividido em apenas duas unidades, denominadas de “Fundamentos da Ciência Física” e “Força e Energia”, respectivamente. O volume como um todo contém oito capítulos.

O segundo volume da coleção contém 214 páginas e está dividido também em apenas duas unidades, denominadas de “Termologia” e “Ondas - som e luz”, respectivamente. O volume como um todo contém quatro longos capítulos, subdivididos em diversas seções.

O terceiro volume da coleção contém 262 páginas e está dividido também em apenas duas unidades, denominadas de “Eletricidade e recursos energéticos” e “Física Moderna”, respectivamente. O volume como um todo contém sete capítulos, subdivididos em diversas seções.

Nesta coleção também não foi encontrada nenhuma atividade de produção de textos.

COLEÇÃO 03 – BIOLOGIA

DESCRIÇÃO GERAL:

Este manual contém 552 páginas e está dividido em 09 unidades. Cada unidade constitui-se, na maioria, de nove capítulos.

- **Seção dos capítulos em que foram encontradas as APT:**

Em todo o manual, foram encontradas apenas três de atividades de produção de textos. Todas elas referem-se a uma atividade de grupo em que os alunos devem promover uma campanha de combate a uma doença. A atividade aparece em uma seção subsequente a uma outra intitulada “Compreendendo o texto”. O texto a que se refere esta última seção vem dividido em duas outras colunas “Biologia e saúde” e “Aplique seus conhecimentos”. Para melhor compreensão, todas as atividades serão transcritas integralmente a seguir.

01 – **Gêneros discursivos:** *cartazes, slogans, SEG*

Atividade em grupo

Forme um grupo e escolham um dos temas a seguir para pesquisar (em livros, na internet, etc.) ou desenvolver. Depois, discutam sua resposta com a turma.

a) Os números da Aids: casos de Aids no Brasil e no mundo e projeções para os próximos anos. Medidas que foram tomadas pelo governo brasileiro e o que ainda precisa ser feito no mundo para prevenir e combater a infecção.

b) Causa, sintomas e forma de transmissão da varíola e como ela foi erradicada.

c) Consigam uma carteira de vacinação de seu estado e descubram que outras vacinas clínicas particulares costumam oferecer.

d) Gripe espanhola: quando ocorreu e quantas mortes provocou.

APT: e) Elaborem uma campanha (com cartazes, slogans, textos, etc.) de prevenção contra raiva, dengue e Aids.

(p. 150)

02 – **Gêneros discursivos:** *pequenos textos em linguagem acessível a leigos, cartazes, frases de alerta (slogans), letras de música etc.*

Atividades em grupo

APT: 1. Formem um grupo e escolham uma das doenças indicadas a seguir para pesquisa. Procurem dados atualizados sobre essa doença no Brasil e no município em que vocês vivem. Elaborem uma campanha de combate a ela. A campanha deve incluir pequenos textos, escritos em linguagem acessível a leigos, sobre as formas de transmissão, os cuidados para a prevenção, etc. Podem ser criados cartazes, frases de alerta (*slogans*), figuras, letras de música, etc. Não se esqueçam de avisar que o diagnóstico e o tratamento de uma doença devem ser orientados por médicos. Se possível, convidem um médico para uma palestra sobre a doença.

a) Doença de Chagas.

b) Malária.

2. Pesquisem sobre dois cientistas brasileiros, Carlos Chagas e Oswaldo Cruz, com ênfase nos trabalhos realizados por eles.

(p. 166)

03 – **Gêneros discursivos:** *pequenos textos em linguagem acessível a leigos, cartazes, frases de alerta (slogans), letras de música etc.*

APT: Formem um grupo e escolham uma das doenças indicadas a seguir para pesquisa. Procurem dados atualizados sobre essa doença no Brasil e no município em que vocês vivem. Elaborem uma campanha de combate a ela. A campanha deve incluir pequenos textos, escritos em linguagem acessível a leigos, sobre as formas de transmissão, os cuidados para a prevenção, etc. Podem ser criados cartazes, frases de alerta (*slogans*), figuras, letras de música, etc.

- a) Teníase.
- b) Esquistossomose.
- c) Ascaridíase.
- d) Ancilostomose.

(p. 209)

COLEÇÃO 04 – MATEMÁTICA

DESCRIÇÃO GERAL:

O primeiro volume da coleção contém 416 páginas e está dividido em dez unidades. Cada unidade contém números variados de capítulos, perfazendo um total de quarenta e sete, sem contar os apêndices.

O segundo volume da coleção contém 400 páginas e está dividido em nove unidades. As unidades contêm números variados de capítulos, que perfazem um total de sessenta e dois, sem considerar os apêndices de cada unidade.

Já o terceiro volume da coleção contém 336 páginas e sete unidades, sendo que a última é reservada à revisão de conteúdos. São 47 capítulos, sem considerar os apêndices de cada unidade, nem as revisões propostas.

- **Seção dos capítulos em que foram encontradas as APT:**

Em toda a coleção, foram encontradas vinte e três atividades de produção de textos. Todas elas aparecem em uma seção intitulada “Pesquise mais o assunto”, incluída na parte final de um capítulo especial de abertura contendo três páginas da unidade, chamado “A história conta”. O objetivo do capítulo introdutório é apresentar ao aluno do EM a história do conteúdo a ser estudado na unidade, sendo que aparecem sempre um texto introdutório (um “pensamento”, uma poesia, um provérbio), um texto para leitura, gráficos e/ou ilustrações, a seção “pesquise mais o assunto” e referências bibliográficas dessa perspectiva histórica (variando de duas a quatro indicações, em média). De todas as ocorrências, selecionamos quatro para análise, sendo duas do primeiro volume, uma do segundo e uma do terceiro. São os seguintes os gêneros sugeridos para a produção textual, com o respectivo número de ocorrências:

SEG: 10

Relatório: 03

Cartazes: 01

Painel: 08

Livreto (com narrativa): 01

- **Atividades de produção de texto encontradas nesta coleção:**

Para melhor compreensão, toda a seção será transcrita como uma única atividade.

04 – **Gênero textual:** *SEG*

Pesquise mais o assunto

APT: Ao longo da história da Matemática, deparamo-nos com diversos movimentos e grandes pensadores matemáticos. Os diferentes fatores sociais de cada época são responsáveis por esses movimentos, e compreendê-los nos ajuda a analisar a evolução do conhecimento matemático. Se dirigirmos o olhar para a Antiguidade, veremos que a Grécia foi predominante no conhecimento matemático. Já em grande parte da Idade Média, esse predomínio esteve ligado ao mundo árabe. Se nos reportamos desde o Renascimento até o século XVIII, veremos que esse deslocamento ocorre com frequência em países como Alemanha, Itália, França, Holanda e Inglaterra.

Esse deslocamento frequente está intimamente ligado aos movimentos políticos e perseguições religiosas, que faziam da Suíça, no início do século XVIII, reduto de importantes

matemáticos. Nessa época viveu, provavelmente, o mais importante matemático suíço, Leonhard Euler (1707-1783).

Amplie seu conhecimento sobre o assunto fazendo uma pesquisa com seus colegas de grupo para obter dados que possibilitem a elaboração de um texto cujo título seja: “Euler e a contextualização histórica”.

Discuta com os colegas de grupo as estratégias a serem usadas na pesquisa, passando pela coleta de dados, organização, análise e estruturação do texto.

Concluída essa fase, faça a troca de textos com outro grupo. Proponha que esse grupo faça a leitura crítica e as anotações que achar pertinentes. Retomem o texto, avaliem as críticas anotadas, discutam se elas contribuem para aperfeiçoá-lo e façam a redação final.

(V. 1, p. 83)

05 – Gênero discursivo: *relatório*

APT: O texto anterior ressalta o brilhantismo do matemático René Descartes e também o seu papel como filósofo.

Para aprofundar o conhecimento sobre a obra de Descartes e o momento da história no qual se deu essa produção, junte-se a alguns colegas de sala e pesquisem em diferentes fontes de informação, obtendo dados para fundamentar sua argumentação. Usem como tema: “Descartes e suas contribuições para a matemática”.

Discuta com seus colegas de grupo as regras para a condução de um debate sobre esse tema.

Concluindo a atividade, cada grupo deve produzir um relatório.

(V. 1, p. 165)

06 – Gênero discursivo: *SEG*

APT: Retomando a trigonometria

A trigonometria (trigono = triangular; metria = medida) permite estudar as relações entre medidas dos lados e dos ângulos de um triângulo qualquer e em particular do triângulo retângulo. As funções trigonométricas constituem um belo modelo matemático, com suas várias aplicações, inclusive nos fenômenos periódicos, como, por exemplo, o movimento harmônico simples.

Fundamental para a trigonometria são as relações entre arcos, ângulos e segmentos no ciclo trigonométrico, com suas aplicações, conceitos largamente utilizados e aplicados nas técnicas e tecnologia produzidos pelos homens.

No volume I desta obra você teve a oportunidade de conhecer a forma criativa usada por Aristarco de Samos (século III a.C.) ao comparar as distâncias entre a Terra e a Lua.

Agora analisamos como esses cálculos são feitos, baseando-se nas informações, tecnologia e conhecimentos atuais.

Procure outras informações e redija um texto que utilize esse exemplo específico. Como ponto de partida para argumentar use o fato de as verdades científicas estarem sujeitas a mudanças.

Mostre seu texto a um colega. Peça a mediação do professor para esclarecer possíveis dúvidas. No final, reescreva seu texto levando em conta as críticas do seu colega.

(V. 2, p. 121)

07 – **Gênero discursivo:** *livreto (com narrativa)*

Precedendo a atividade encontram-se um texto e duas ilustrações sob o título “A Astronomia Moderna e o Batismo do Halley”.

APT: Em grupos, procurem dados que possibilitem confeccionar um livreto com a narrativa “História do cometa Halley, de Aristóteles a Newton”. Ao desenvolver a narrativa, deve haver a preocupação de enfatizar o papel da Geometria na evolução dos estudos das órbitas planetárias.

Se acharem conveniente, criem alguns personagens que poderão participar da narrativa. Conversem com professores de outras disciplinas e peçam orientação durante todas as etapas do trabalho.

Sugestão: Use como leitura complementar o texto: “A órbita do cometa Halley” da seção “Saiba um pouco mais” da próxima unidade deste volume (“Números complexos”).

Sugestão bibliográfica: Delerue, Alberto. *O sistema solar*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. (Ciência Ilustrada).

(V. 3, p. 138)

Na próxima seção, a 2.3, integrante do Bloco B, procedemos à descrição dos manuais didáticos, das seções em que aparecem as APT e à respectiva transcrição das atividades de produção de textos dos LDEM de História e de Geografia.

BLOCO B – SITUAÇÃO DAS APT NOS LIVROS DIDÁTICOS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS.

O Bloco B é constituído pela descrição das condições de aparecimento das atividades de produção de textos presentes nas coleções 05, 06, 07 e 08. Conforme explicamos acima, são analisadas duas coleções de História e duas de Geografia porque, como também no caso de Língua Portuguesa, foram adotadas coleções diferentes pelas escolas investigadas.

2.3 As APT nos livros didáticos de História e de Geografia.

COLEÇÃO 05 – HISTÓRIA

DESCRIÇÃO GERAL:

Este manual contém 640 páginas e está dividido em 13 unidades, subdivididas em quatro a cinco capítulos, cada uma. Cada capítulo contém seções de atividades relativas aos conteúdos de História, ao final.

- **Descrição das seções de atividades do final de cada capítulo:**

- Seção 1 – Interpretando a História: seção composta por um questionário contendo em média 07 perguntas;
- Seção 2 – O Olhar do Historiador: seção composta por um texto, geralmente curto, 10 a 15 linhas em média, fragmento de um livro de um historiador versando sobre o tema do capítulo. Ao final do texto há uma pergunta que o aluno deverá responder, relacionando o texto com os conteúdos descritos no capítulo;
- Seção 3 – Sugestões Bibliográficas: relações de obras de referências relativas aos conteúdos do capítulo. Essas relações às vezes são curtas, 03 a 04 títulos, às vezes longas, entre 12 e 15 títulos.
- Além desses três seções, há mais três seções que aparecem, com menos frequência, ao final dos capítulos:

- o Seção 4 – As Imagens da História: seção que contém gravuras, uma a três, sobre a temática do capítulo, seguidas de uma pergunta. O aluno deverá relacionar a imagem com os conteúdos descritos no capítulo.
- o Seção 5 – Filmografia: Indicação de filmes, variando entre 03 e 15 títulos, relacionados aos conteúdos do capítulo.
- o Seção 6 – Registros da História: seção em que aparece um fragmento de um documento escrito sobre o qual o aluno deverá fazer uma relação com o conteúdo descrito no capítulo.

- **Atividades de produção de textos encontradas nesta coleção:**

Ao longo de todo manual, foram encontradas apenas cinco atividades de produção de textos, indicando os seguintes gêneros: comentário, síntese, análise comparativa, paralelo, cronologia. Dentre essas, destacamos quatro, a seguir:

08 – Gênero discursivo: *comentário*

Seção encontrado: Fragmentos da História. Precedendo à APT aparece um trecho do Editó de 5 de março de 1616, em que o Santo Ofício contrapõe-se às hipóteses de Galileu sobre o fato de o sol permanecer imóvel no centro do universo, de a terra girar em torno dele e não ser, conseqüentemente, o centro do universo.

APT: Faça um comentário sobre essa afirmação, levando em consideração as descobertas de Galileu e Copérnico.

(p. 278)

09 – Gênero discursivo: *síntese*

Seção encontrado: Interpretando a História. A APT aparece como a questão 4 de um “questionário”. A pergunta anterior, sem relação direta com a APT, é a seguinte: “Por que Locke é um defensor da liberdade política?” e a subsequente, a questão 5, está assim delineada: “Pesquise os significados da palavra *déspota* e explique o conceito de *déspota esclarecido*”.

APT: Faça uma síntese das principais idéias defendidas por Voltaire e por Rousseau.

(p. 293)

10 – Gênero discursivo: análise comparativa

Seção encontrado: Interpretando a História. A APT aparece como a questão 4 de um “questionário”. A pergunta anterior, sem relação direta com a APT, é a seguinte: “Que análise você faz da sentença condenatória de Tiradentes, citada no capítulo?”. A questão subsequente, a pergunta 5, aponta para dois quadros com representações diferentes de “Tiradentes”, reproduzidos um ao lado e outro em página anterior, e questiona o aluno sobre a diferença entre eles: “Em que consiste essa diferença, e o que ela significa?”

APT: Faça uma análise comparativa das inconfidências mineira e baiana.

(p. 305)

11 – Gênero discursivo: paralelo

Seção encontrado: Interpretando a História. A APT aparece como a oitava e última atividade de um “questionário”. A pergunta anterior, sem relação direta com a APT, é a seguinte: “Qual era a situação da economia brasileira no contexto da economia internacional nas primeiras décadas da República?”.

APT: Releia o capítulo que trata da formação do Estado brasileiro e, a seguir, faça um paralelo entre o início do período monárquico e o início do período republicano no Brasil.

(p. 492)

COLEÇÃO 06 – HISTÓRIA**DESCRIÇÃO GERAL:**

Este exemplar contém 552 páginas e está dividido em treze unidades. Cada unidade varia entre seis e nove capítulos.

- **Seções dos capítulos em que foram encontradas as APT:**

Seção 1 – Diálogos / Sua Comunidade / Sua Opinião/ De Olho no Mundo: aqui foram agrupadas quatro seções como apenas uma, por suas similaridades e extensão. A seção Diálogos procura estabelecer relações com outras disciplinas do currículo do EM. A seção Sua Comunidade busca fazer relações dos conteúdos do capítulo com os problemas / características da comunidade a que pertence o estudante do EM. A seção Sua Opinião visa incentivar a expressividade do aluno, interpelando-o sobre questões geralmente polêmicas; e a seção De Olho no Mundo busca relacionar os conteúdos do capítulo aos problemas que afetam o mundo globalizado. Esta seção 1 constitui-se de um texto, geralmente curto, seguido de um questionário ou de uma atividade outra como sugestão de leitura, reflexão etc. e encontra-se em destaque em um retângulo colorido, tomando cerca de um quarto da parte superior ou inferior da página, no meio do capítulo. Há sempre uma fotografia ou gravura (de um esqueleto, de um animal, de uma bandeira, de uma obra de arte etc.) ilustrando o texto. Ao final da seção, quase sempre aparece uma atividade de produção de textos, precedida das palavras *diálogos* ou *sua comunidade* etc. dentro de um balão ou outra ilustração qualquer.

Seção 2 – Organizando as Idéias: esta seção aparece sempre ao final do capítulo, e constitui-se de um questionário dentro de um retângulo, contendo entre cinco, a maioria, e sete questões relativas aos conteúdos do capítulo. Entre essas “questões”, ocasionalmente aparece uma atividade de produção de textos.

Seção 3 – Hora de Refletir: Esta seção aparece ao final do capítulo, geralmente apresentando um brevíssimo resumo dos conteúdos e interpelando o aluno para a reflexão sobre a situação do mundo hoje, a partir dos temas discutidos no capítulo. Quase sempre aparece uma sugestão de leitura, pesquisa etc. ou, ocasionalmente, uma atividade de produção de textos.

Seção 4 – Fechando a Unidade: está seção, na verdade, é um capítulo à parte. Aparece sempre ao final de cada unidade, sendo, portanto, treze capítulos adicionais correspondentes às unidades do livro. Este capítulo é constituído de apenas uma a duas páginas em que aparecem dois ou três documentos históricos, precedidos das expressões *documento 1*, *documento 2*, *documento 3*; seguindo-se um título de identificação do

documento. Nele solicita-se que o aluno faça uma comparação entre esses documentos. Ao final da página, há, geralmente um questionário com perguntas relativas aos conteúdos da unidade / documentos. Entre as questões, aparece, quase sempre, uma atividade de produção de textos.

- **Atividades de produção de textos encontradas nesta coleção:**

Ao longo de todo manual, foram encontradas 142 atividades de produção de textos. Dessas atividades, 100 aparecem sem especificação do gênero a ser produzido (SEG) e 42 com indicação, mas sem nenhuma definição do que é o gênero, preparação prévia ou modelo a ser seguido. São os seguintes os gêneros indicados e número respectivo de vezes em que aparecem no manual:

SEG: 100

Dissertação: 06

Redação: 02

Descrição: 01

Quadro: 09

Quadro comparativo / comparando: 06

Quadro esquemático: 01

Resumo: 01

Síntese: 01

Esquema: 01

Cartazes: 01

Pesquisa e cartazes: 07

Pesquisa e painel: 01

Pesquisa e mural: 01

Entrevista e mural: 01

Comentário: 02

Texto livre: 01

Quatro dessas atividades mais características serão transcritas a seguir:

12 – **Gênero discursivo:** *SEG*

Seção encontrado: Organizando as Idéias. A APT aparece como a segunda atividade do questionário. A questão anterior, a 1, pergunta ao aluno “como foi o processo de formação de dinastias na China”. Já a pergunta seguinte, a 3, faz uma afirmação e questiona o aluno “como a sociedade poderia viver em harmonia, de acordo com as idéias de Confúcio”. Embora correlacionadas com a APT, nada se pede ao aluno quanto a fazer correlações entre as questões.

APT: Escreva um texto sobre os principais aspectos da dinastia Shang.

(p. 35)

13 – **Gênero discursivo:** *redação*

Seção encontrado: Fechando a Unidade. A APT aparece como a atividade 4 de um questionário. Nesta seção aparecem três documentos: aforismos sobre “o Brasil”, uma fotografia de “cortadores de cana-de-açúcar” e quadrinhos de “Zé Carioca”. A temática geral da seção é sobre dizeres e estereótipos sobre o Brasil e preguiça dos brasileiros.

APT: Com base no material acima, faça uma redação que responda à seguinte pergunta: o brasileiro é preguiçoso?

(p. 233)

14 – **Gênero discursivo:** *texto livre*

Seção encontrado: Sua Opinião. A APT aparece após um trecho curto do romance “O tempo e o vento”, de Érico Veríssimo. O trecho do romance constitui-se de um diálogo entre as personagens a respeito do “fazer histórico” e de como os historiadores de cem anos futuros descreveriam a guerra (civil) dos Farrapos.

APT: O que você imagina que será dito pelos historiadores do futuro sobre o Brasil de hoje? Faça um texto livre abordando questões centrais que permeiam nossa realidade.

(p. 511)

15 – **Gênero discursivo:** *dissertação*

Seção encontrado: Fechando a Unidade. A APT aparece como a última atividade de um questionário. Última seção do livro também. A temática geral da unidade é sobre ética. A seção é constituída por dois documentos: um trecho de uma entrevista com Herbert de Souza, o Betinho, em livro organizado pela jornalista Carla Rodrigues de Souza, em 1994. O segundo documento é uma charge em que aparecem políticos no Congresso e uma sugestão de que por lá a Ética nunca é usada. A charge aparece na seção com a seguinte legenda: “Charge dominical de Angeli para a UOL. A corrupção e a falta de ética continuam sendo um grave problema do país. Diferentemente do que se pensa, porém, este não é um problema que ocorre só na esfera política. Na verdade, ele atinge, em maior ou menor grau, quase todos os setores da sociedade brasileira”. As perguntas anteriores do questionário procuram levar o aluno a interpretar os documentos.

APT: Escreva uma dissertação intitulada: “Por que devemos ser éticos.”

(p. 528)

COLEÇÃO 07 – GEOGRAFIA

DESCRIÇÃO GERAL:

Este manual contém 384 páginas e está dividido em 05 unidades. Cada unidade constitui-se de seis a oito capítulos.

- **Seções dos capítulos em que foram encontradas as APT:**

Seção 1 – Conexões: esta seção tem como função levar o aluno do EM a estabelecer relação entre o conhecimento de Geografia estudado no capítulo com outros objetos de conhecimento. Em tal seção sempre aparece um gênero discursivo específico ou outro

objeto semiótico⁶ como uma fotografia, um quadro etc. A seção aparece ao final do capítulo. Depois dela somente duas outras seções são apresentadas: “Ponto de Vista” e “Questões de Vestibulares e do ENEM”. Ao longo do livro foram encontrados diversos gêneros discursivos nesta seção, tais como paródia, canções, poemas etc., embora nem sempre como modelo de uma atividade de produção de textos. A seção será transcrita na sua integridade, nas vezes em que aparecer como atividade de produção de textos.

Seção 2 - Agora É Com Você! Esta seção aparece sempre no meio do capítulo, constituindo-se de atividades interativas integradas a serem executadas pelo aluno do EM, geralmente formando grupo com outros colegas de turma. As atividades sugeridas demandam uma sofisticada produção, como coleta de dados através de recortes de jornais por uma semana, gravação de noticiários da TV etc., seguidos de discussão em grupo e produção final, como debate em sala de aula, entre outras propostas de socialização. Esta seção será transcrita na sua íntegra, quando for feita a transcrição da atividade de produção de textos, se necessário.

Seção 3 – Ponto de Vista: esta seção aparece como a penúltima seção do capítulo. Constitui-se de um texto retirado de uma obra de referência das ciências humanas ou sociais ou de um artigo publicado em jornal de grande circulação no país. O texto vem precedido por um parágrafo de apresentação elaborado pelos autores do manual didático e por questões de interpretação, de duas a quatro questões, que deverão ser respondidas pelo aluno, após leitura do texto. Além das questões, ocasionalmente aparece uma atividade de produção de textos, conforme se verá na descrição das APT abaixo.

- **Atividades de produção de textos encontradas nesta coleção:**

Ao longo de todo o manual, foram encontradas 20 atividades de produção de textos. Dessas atividades, 05 aparecem sem especificação do gênero a ser produzido (SEG) e 15 com indicação, sendo que em algumas delas aparece também a definição do que é o gênero, enquanto outras se apresentam com alguma preparação prévia ou

⁶ Compreende-se aqui por objeto semiótico qualquer representação linguística, gráfica ou pictórica que sirva como objeto de construção de sentidos. São exemplos uma fotografia, uma tabela, um quadro, a letra de uma canção, uma partitura de música etc.

modelo a ser seguido. São os seguintes os gêneros indicados e número respectivo de vezes em que aparecem no manual:

SEG: 05

Paródia: 01

Dossiê: 01

Quadro sinótico: 02

Redação: 01

Comentário: 01

Relatório / entrevista / cartaz: 01

Versão de texto: 01

Tabela / conclusões: 01

Cartaz: 01

Ambiente interativo: 01

Relatório: 01

Atividade interdisciplinar de educação ambiental: 01

Síntese: 01

Resumo: 01

Quatro dessas atividades mais características serão transcritas a seguir:

16 – **Gênero discursivo:** *paródia*

Seção encontrado: Conexões. A APT aparece como atividade única da seção e se relaciona diretamente com os conteúdos abordados em todas as seções do capítulo. Para melhor compreensão, toda a seção será transcrita a seguir.

Conexões

1 Parodiar é reescrever um texto, interpretando-o segundo outros conceitos e valores, muitas vezes com ironia cômica. No texto abaixo, Gary Potts, cacique dos *teme-ugama anishnabai*, do Canadá, utiliza metáforas e “transforma” alguns elementos em outros – como a pedra em osso – para estabelecer relações harmônicas da natureza.

A Mãe Natureza determinou
há muito tempo que devíamos viver
e morrer e nascer

através das idades do gelo,
 água, terra e neve.
 No eco do grito de nascimento
 de nossa Mãe nós continuamos a crescer. [...]
 A linguagem da vida
 não-humana e vegetal flui em harmonia
 com a alma de nossa Mãe.
 A pedra é o osso de nossa Mãe
 o solo é a carne de nossa Mãe
 a lava é a medula de nossa Mãe
 o Sol é a universal pedra-de-toque
 de nossa Mãe
 A Lua é o marcador
 do ritmo de nossa Mãe.

In: PORRIT, Jonathon. *Salve a Terra*. p. 141.

APT: Com base no texto, tente fazer uma paródia sobre a crescente intervenção humana no sistema terrestre.

(p. 74)

17 – Gênero discursivo: *dossiê*

Seção encontrado: *Agora É Com Você!* A APT aparece como a primeira de duas atividades da seção. A questão seguinte mantém uma relação somente com o tema do capítulo, sem relação direta com o gênero a ser produzido. Seguem abaixo as duas atividades da seção.

Agora É Com Você!

APT: 1 Dossiê é um conjunto de documentos – mapas, ilustrações, artigos de jornal etc. – a respeito de um determinado assunto. Organize um dossiê sobre a desagregação da URSS, separando inicialmente o material numa pasta. Escreva a introdução, explicando como o trabalho foi realizado. Faça um índice dos documentos e escreva as conclusões, destacando os principais aspectos pesquisados.

2 Das organizações militares criadas durante a Guerra Fria, apenas a Otan ainda existe. Pesquise os países que pertencem à Otan e seus objetivos atuais.

(p. 117)

18 – Gênero discursivo: redação

Seção encontrado: Agora É Com Você!. A APT é única na seção e aparece seguida de uma tabela retirada de um documento intitulado “Relatório de Desenvolvimento Humano” (ONU/PNUD, 2002). Nela, apresentam-se números relativos aos países África do Sul, Brasil, Índia e Irã em relação à sua área, em quilômetros quadrados, população, em milhões, forças armadas, em milhares, e seu PIB, em milhões.

APT: Observe os dados da tabela e compare as potências regionais. Expresse suas conclusões em uma redação.

(p. 117)

19 – Gênero discursivo: SEG

Seção encontrado: Agora É com Você! A seção se constitui de quatro atividades interrelacionadas. A APT aparece como a segunda atividade. Para melhor compreensão, todas elas serão transcritas a seguir.

Agora É Com Você!

1 Pesquise alguma organização não-governamental (ONG) ligada à ajuda humanitária. Faça um levantamento dos objetivos e principais atividades dessa organização.

APT: 2 Faça um texto sintetizando os principais dados levantados e apresente o resultado em sala de aula.

3 Reúna os resultados obtidos pela turma e elabore uma relação das organizações que atuam em sua comunidade, se houver.

4 Discuta com seus colegas formas de divulgar o trabalho desses grupos.

(p. 155)

COLEÇÃO 08 – GEOGRAFIA

DESCRIÇÃO GERAL:

O primeiro volume da coleção contém 175 páginas e está dividido em três unidades. Cada unidade contém igualmente três capítulos, perfazendo, portanto, nove capítulos de conteúdos específicos em todo o exemplar.

O segundo volume da coleção contém 160 páginas e está dividido em apenas duas unidades. A primeira contém quatro capítulos e a segunda, três, perfazendo, conseqüentemente, sete capítulos de conteúdos específicos em todo o manual.

O terceiro volume da coleção contém 175 páginas e está dividido também em apenas duas unidades. A primeira contém quatro capítulos e a segunda contém cinco capítulos de conteúdos específicos.

- **Seções dos capítulos em que foram encontradas as APT:**

Nos manuais da coleção, em apenas duas seções foram encontradas as atividades de produção de textos:

Seção 1 – Para Exercitar: conforme o nome indica, a seção é destinada ao exercício do conteúdo apresentado no capítulo. Às vezes, em um único capítulo a seção chega a aparecer até cinco vezes, quase sempre ao final de uma outra seção, servindo como síntese do conteúdo trabalhado ou como atividades complementares. Inúmeras vezes a seção aparece após um texto complementar para leitura e sempre, na seção, aparece um subtítulo como “pesquisa”, “reflexão e debate”, “análise de gráficos”, “análise de dados”, “pesquisa em equipe”, “observação e reflexão” etc.

Seção 2 – Para Pensar Geograficamente: esta seção aparece com menos frequência no manual em relação à primeira, quase sempre uma única vez ao final do capítulo. A função da seção igualmente não se distingue substancialmente na primeira, a não ser porque apresenta uma maior especificidade em relação ao conteúdo do capítulo, bem como propõe atividades que exigem do aluno do EM um maior nível de reflexão, isto é, a seção é constituída de atividades que exigem do aluno uma maior independência na discussão dos problemas mundiais apresentados como objeto de análise ao longo do capítulo.

- **Atividades de produção de textos encontradas na coleção:**

Em toda a coleção, foram encontradas apenas sete atividades de produção de textos, duas no volume 1 e cinco no volume 3. O volume 2 não apresenta nenhuma. São os seguintes os gêneros sugeridos para a produção textual:

Texto dissertativo, poesia, charge ou história em quadrinhos: 1

Síntese, texto final, painéis: 1

(Pesquisa) painel: 1

Texto com síntese de conclusões: 2

SEG: 1

Cartazes: 1

Para melhor compreensão, quatro dessas atividades serão minuciosamente descritas a seguir:

20 – **Gêneros discursivos:** *texto dissertativo, poesia, charge ou história em quadrinhos*

Seção encontrados: Para Exercitar. Embora apareçam quatro gêneros discursivos como proposta de produção de textos, aqui foram elencados conjuntamente por fazerem parte de uma única APT. Como subtítulo da seção, vê-se a legenda “leitura, reflexão e criação”, remetendo o leitor tanto ao texto anterior, um poema de Haroldo de Campos, publicado no jornal Folha de São Paulo, em 1998, intitulado *Circun-lóquio*, quanto aos próprios gêneros sugeridos para produção. Tanto o poema quanto os demais textos do capítulo tratam de globalização e neoliberalismo, sendo parte do capítulo “O papel do Estado no mundo atual”. A seção se compõe de uma única atividade, conforme transcrevemos a seguir:

APT: O que você entendeu do poema? Você concorda com as críticas feitas ao neoliberalismo e à globalização? Escreva um texto dissertativo, faça uma poesia ou desenhe uma charge ou uma história em quadrinhos expressando seu ponto de vista. Depois, mostre seu trabalho aos colegas.

(V.1, p. 91)

21 - **Gêneros discursivos:** *síntese, texto final, painéis*

Seção encontrados: Para Pensar Geograficamente. Embora apareçam três gêneros como propostas de produção de textos, aqui foram elencados conjuntamente por fazerem parte de uma única APT. A seção apresenta uma série de atividades interrelacionadas, que são conclusivas do capítulo em estudo, sendo esta seção a penúltima do capítulo, apenas precedendo uma outra de indicação de referências bibliográficas complementares. A APT a seguir constitui toda a seção:

APT: Levando em conta o que você aprendeu nesta unidade e no restante do livro, faça com a sua classe um estudo para conhecer os problemas existentes e as ações propostas para resolver as questões ambientais em seu município.

Pesquisem material nos jornais e revistas locais e elaborem um síntese descrevendo os problemas ambientais detectados. É aconselhável que esse trabalho seja feito em grupo, pois o resultado da pesquisa de cada equipe pode ser repassado para as demais. Um texto final, que contenha a colaboração de todos, poderia ser divulgado para toda a escola e, talvez, aos órgãos governamentais responsáveis pelo meio ambiente em seu município.

Vocês podem fotografar os problemas ambientais do município e fazer uma exposição do material. Junto com as fotos, montem painéis mostrando quais ações, individuais ou coletivas, podem ser tomadas para minorar cada um dos problemas.

(V. 1, p. 158)

22 – **Gênero discursivo:** *texto com síntese de conclusões*

Seção encontrado: *Para Exercitar*. O subtítulo da seção é “pesquisa e debate”. A seção apresenta quatro atividades interrelacionadas. A APT apresenta-se como a terceira atividade. Para melhor compreensão, todas as atividades serão transcritas a seguir, conforme aparecem na seção:

1. Discuta com seus colegas de equipe a seguinte questão: vivemos num mundo multipolar ou unipolar?

2. Levante material na imprensa e na internet (dados estatísticos, reportagens, artigos, opiniões, etc.) para justificar a resposta.

APT: 3. Produza um texto com a síntese de suas conclusões.

4. Apresente suas conclusões aos colegas de classe para dar início a um debate.

(V. 3, p. 41)

23 – **Gêneros discursivos:** *cartazes, texto com síntese de conclusões*

Seção encontrados: *Para Exercitar*. A seção apresenta cinco atividades interrelacionadas e tem como subtítulo “pesquisa e debate”. Como fazem parte de um único bloco, as APT serão transcritas tais quais aparecem na seção, em meio às demais atividades:

1. Em grupos, pesquise em livros, jornais, revistas, enciclopédias, na internet ou em publicações especializadas outros produtos ou serviços que caracterizam a revolução técnico-científica. Recolha textos e material fotográfico.

APT: 2. Monte cartazes com o material coletado e faça uma exposição. Discuta o significado desses avanços no dia-a-dia das pessoas e das empresas.

3. Descubra implicações – positivas e negativas – dos avanços tecnológicos, especialmente das técnicas de informação, no cotidiano das pessoas do lugar onde vocês vivem.

4. Discuta com seus colegas de equipe o resultado da pesquisa. Reflita sobre como se dão a produção e a utilização desses produtos e serviços no dia-a-dia e relacione isso com a crescente importância do conhecimento e da educação na era em que vivemos.

APT: 5. Em seguida, escreva um texto sintetizando suas conclusões para apresentar à sala e ampliar o debate.

(V. 3, p. 108)

Na próxima seção, a 2.4, integrante do Bloco C, procedemos à descrição das coleções 09 e 10, de Língua Portuguesa, e à respectiva transcrição das APT presentes nesses livros didáticos.

BLOCO C – SITUAÇÃO DAS APT NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

O Bloco C é constituído pela descrição das condições de aparecimento das atividades de produção de textos presentes nas coleções 09 e 10, de Língua Portuguesa. Conforme explicamos acima, como também no caso de História e de Geografia, são analisadas duas coleções Português porque os títulos variam nas três escolas investigadas.

2.4 As APT nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

COLEÇÃO 09 – PORTUGUÊS

DESCRIÇÃO GERAL:

Os três volumes da coleção encontram-se divididos em partes independentes: “Literatura: A arte como representação do mundo”; “Língua: Da análise da forma à construção do sentido”; “Prática de leitura e produção de textos”. Todos os volumes estão divididos igualmente em 11 capítulos. O primeiro volume contém 207 páginas, o segundo 248 e o terceiro 192 páginas..

- **Descrição dos capítulos e respectivas seções em que foram encontradas as APT:**

Nesta coleção, as atividades de produção de textos encontram-se concentradas nos três últimos capítulos de cada volume, os capítulos 9, 10 e 11 de cada exemplar. Esses capítulos constituem uma das três partes do livro “Prática de leitura e produção de texto”. O objetivo principal dessa parte de cada um dos volumes da coleção é fazer exercícios de leitura e levar o aluno do EM à prática da produção textual. Em toda a coleção foram encontradas 28 propostas de produção de textos.

O volume 1 propõe exercícios de leitura e produção de textos narrativos de ficção, que variam entre o “conto brasileiro contemporâneo” e a “crônica jornalística”. Esse volume apresenta oito propostas de produção de textos, nos seguintes gêneros:

SEG (relato): 1

Crônica: 1

Narrativa ficcional: 6

O volume 2 apresenta exercícios de leitura e produção de textos do tipo dissertativo expositivo ou argumentativo, a partir de modelos retirados de jornais de grande circulação, tais como o “Folha de São Paulo” e o “Jornal do Brasil”. Esse volume apresenta 11 propostas de produção de textos, sem variação na indicação dos gêneros, conforme descrição a seguir:

SEG: 2

Texto dissertativo: 1

Texto expositivo: 1

Texto dissertativo argumentativo: 4

“Parágrafos que deem continuidade ao texto (de tipo dissertativo)” : 1

Projeto de texto (de tipo dissertativo): 1

Dissertação: 1

O terceiro volume da coleção dá continuidade e apresenta exercícios de revisão de leitura e produção de textos do tipo dissertativo, igualmente sem variação na indicação dos gêneros a serem produzidos, nove propostas, com uma única diferença em relação ao volume 2: a proposta de leitura e produção de “cartas argumentativas”, conforme descrição a seguir:

“Texto com características estruturais semelhantes ao texto *Circuito Fechado!*” : 1

“Conclusão de um texto (que defende um ponto de vista)” : 1

Carta argumentativa: 3

Dissertação (em prosa): 4

As atividades de produção de textos que aparecem nesta coleção didática estão inseridas nos capítulos após outras atividades de leitura concernentes ao tipo textual em foco para a série do aluno do EM. Assim, as atividades propostas no volume 1 da

coleção visam oferecer um conhecimento detalhado do tipo *narrativo*. Dessa forma, as seções do capítulo 11, intitulado de “A narração”, encontram-se assim denominadas: “De boca em boca: o interminável círculo do relato”, “Crônica: o cotidiano visto por olhos especiais”, “Narrativa: além dos fatos, perto da vida”, “O foco narrativo”, “Tipos de discurso”, “Personagem”, “O espaço”, “O tempo”, “O melhor caminho a seguir”, “Atividades”, “Exercícios complementares”.

Já o segundo volume da coleção está dedicado ao ensino dos tipos *expositivo*, *descritivo e dissertativo*, que abrangem os três últimos capítulos do livro: “Capítulo 9, a exposição”, “Capítulo 10, a elaboração da dissertação”, “Capítulo 11, argumentação e persuasão”. São seções do capítulo 9: “Um olhar objetivo para o mundo”, “O texto instrucional”, “A apresentação de informações”, “A descrição”, “A definição”, “A enumeração”, “A comparação”, “O contraste”, “Por que dissertar?”, “Atividades”, “Exercícios complementares”. São seções do capítulo 10: “Projeto de texto: um planejamento orientado”, “Da teoria à prática”, “Encontrando o caminho por meio de perguntas”, “O difícil começo”, “O encaminhamento da conclusão”, “Atividades”, “Exercícios complementares”. São seções do capítulo 11: “A argumentação”, “Qualquer argumento é válido”, “A argumentação falaciosa”, “Juízo de fato e de valor”, “O contexto da persuasão”, “Atividades”, “Exercícios complementares”.

O terceiro volume dedica-se ao ensino de procedimentos de escrita para o ensino da coesão e da coerência textuais, no “Capítulo 9, a articulação textual”; ao ensino de “O texto persuasivo, Capítulo 10”, com especial relevo para a carta argumentativa e apresenta ainda uma revisão geral do texto dissertativo, “Capítulo 11, dissertação: revisão geral”. São seções do capítulo 9: “A ‘argamassa’ textual”, “Elementos coesivos: as ‘placas de trânsito’ linguísticas”, “O controle dos ‘nós’ linguísticos”, “O estabelecimento das relações de sentido”, “A relação entre coesão e coerência”, “Atividades”, “Exercícios complementares”. São seções do capítulo 10: “Você sabe com quem está falando?”, “O contexto publicitário”, “Prezado(a) Senhor(a)... um contexto para a carta argumentativa”. “Passos para a elaboração de um projeto de carta argumentativa”, “Atividades”. São seções do capítulo 11: “Dissertação: pontos fundamentais”, “Da teoria à prática: análise de uma questão polêmica”, “Penso, logo disserto!”, “O que anda acontecendo pelo mundo”, “Leitura do tema”, “Possibilidade de análise do tema”, “Proposta de produção de textos” “Propostas complementares de produção de textos”.

Por serem extensas e, sobretudo, por apresentarem um mesmo padrão de formatação, de cada volume desta coleção selecionaremos apenas uma única proposta de produção de texto para transcrição a seguir. Como critério de seleção da atividade, selecionaremos aquela que consideramos a mais representativa de todas as atividades do livro. Transcreveremos na íntegra a atividade, como uma única APT.

Atividades de produção de textos encontradas na coleção:

24 – Gênero discursivo: narrativa ficcional

Atividade precedente:

O texto abaixo, extraído do livro *O imaginário cotidiano*, de Moacyr Scliar, foi escrito, originalmente, para uma seção, publicado semanalmente no jornal *Folha de S. Paulo*, que apresenta textos ficcionais baseados em notícias do jornal. Leia-o atentamente pra responder às questões de 1 a 4.

“Histórias extraterrestres – Moradores afirmam ter visto óvni.”

(...)

APT:

Proposta de produção de texto – 2

Lançamos a você o mesmo desafio enfrentado por Moacyr Scliar: escrever uma narrativa ficcional a partir de uma notícia publicada em um jornal, descobrindo a “história que está pedindo para ser contada”. Para isso, apresentamos abaixo algumas notícias selecionadas pelo próprio Scliar, para produzir os seus textos. Escolha uma delas e redija sua narrativa.

“Linha [telefônica] some e aparece em casa vizinha.”

Cotidiano, 19 jul. 1999. In: SCLIAR, Moacyr. *O imaginário cotidiano*.

“Erro faz aposentado receber R\$ 6 milhões; homem devolveu o dinheiro.”

Cotidiano, 30 jul. 1999. In: SCLIAR, Moacyr. *O imaginário cotidiano*.

“Jogador quer direito autoral sobre seus gols.”

Esporte, 20 jan. 2000. In: SCLIAR, Moacyr. *O imaginário cotidiano*.

(V. 1, cap. 11, p. 191)

25 – **Gênero discursivo:** *texto dissertativo*

Seção em que o enunciando está inserido: “Por que dissertar?”. Subseções precedentes: “Características da dissertação”, “Partes de um todo: a estrutura da dissertação”.

APT:

Proposta de produção de texto – 3

Como uma solução “mágica” para o problema da violência nas grandes cidades, o mundo viu surgir os condomínios de luxo. Organizados para garantir o conforto e, principalmente, a proteção de seus moradores, os condomínios se espalharam pelo mundo e hoje, cerca de uma década após seu aparecimento, já se pode falar dos “filhos da bolha”, jovens que cresceram dentro dos muros altos, protegidos por seguranças armados e circuitos internos de televisão. Com base nos fragmentos da coletânea a seguir, elabore um texto dissertativo sobre o tema **Condomínios de luxo: os feudos de uma nova Idade Média?**

Texto 1

“Certos condomínios fechados chegam a romper totalmente com autoridades locais, a ponto de proclamar sua independência. É o caso de Canyon Lake, próximo a Paim Springs. Com cerca de 13 mil habitantes, é uma das maiores cidades particulares dos Estados Unidos. Apenas os moradores e seus convidados podem passear por suas ruas, parques e lagos.

Um caso que se tornou famoso na Califórnia, nos últimos anos, foi o de Whitley Hights, bairro chique de Hollywood. Seus moradores cercaram a área com apoio do Conselho Municipal, impedindo a entrada de estranhos. O bairro, sobre uma colina, abriga *villas* milionárias e domina uma das mais belas vistas de Los Angeles. Alguns cidadãos entraram na justiça e, em 1994, um tribunal decidiu contra o condomínio fechado, obrigou o desmantelamento de suas cercas e guaritas, denunciando a atitude de seus moradores como ‘*retorno aos tempos feudais*’.”

LOPEZ, Robert. *Gaiolas de outro. Atenção!*

Texto 2

“No Rio, os condomínios fechados assumiram a forma de conjuntos de edifícios de alto padrão, localizados na Barra da Tijuca e circundados também por uma rede de lojas e escolas exclusivas para seus moradores. Nessas verdadeiras bolhas socioeconômicas, crianças e jovens crescem despreocupados. Como nem tudo é perfeito, eles também acabam isolados da realidade complexa das grandes metrópoles brasileiras. [...]”

Não é apenas o *apartheid* social que revela seus efeitos – afinal ele é produto da diferenciação de classes, e não da localização geográfica. Esse é um problema de toda a sociedade brasileira. Os jovens ‘filhos da bolha’ tendem a mostrar também despreparo para as tarefas mais simples da vida na cidade. E aí há mais motivos para os pais ficarem preocupados e pensarem se não está na hora de aproximar suas crianças do mundo real.”

KLINKE, Angela. *Os filhos da bolha*. Veja.

Texto 3

“O despreparo de muitos jovens de condomínio para enfrentar situações estranhas a seu universo combina-se com a visão negativa que têm do ‘mundo exterior’. O fato de viver entre iguais, num estado de absoluta homogeneidade social, leva-os a enxergar tudo o que é diferente como fonte de perigo. Em seus depoimentos, a cidade parece ser um lugar habitado apenas por ladrões, assassinos e gente mal-educada. É aí que viceja o preconceito. ‘Já vi menino de rua’, diz Carlos Eduardo Naso, 11, de Alphaville. ‘Quando é pequeno, tem cara de cachorrinho pedindo comida, quando é grande tem cara de cão feroz’. ‘Eles têm cara deformada ou queimada’, imagina Caio Barat, 11, amigo de Carlos Eduardo. ‘Eu evito encontrar gente diferente’, resume Guiliana de Castro. O que é isso? ‘Gente diferente é alguém muito malvestida, sujo, que fica me encarando com jeito ameaçador’, define ela.”

KLINKE, Angela. *Os filhos da bolha*. Veja.

(V. 2, cap. 9, p. 207-8)

26 – Gênero discursivo: carta argumentativa

Seção encontrado: Passos para elaboração de um projeto de carta argumentativa.

APT:

Proposta complementar de produção de texto

Apresentamos, a seguir, uma proposta de carta argumentativa com questões que têm como base os procedimentos a serem adotados para orientar sua construção.

Suponha que um amigo seu, descontente com a situação social no nosso país, está pensando em tentar a sorte nos Estados Unidos e talvez até em fixar residência por lá, ainda que como clandestino. Como confia muito em você, esse amigo recentemente lhe escreveu uma carta justificando sua intenção de migrar para lá, em consequência das notícias que tem lido sobre o Brasil, ultimamente. Na carta, ele fez referência às manchetes que o impressionaram, publicadas com destaque, em diferentes jornais:

“Metalúrgicos de SP vão à greve na 4ª”

Folha de S. Paulo, 24 mar. 2003.

“Reunião do BID: ‘Brasil ainda não se estabilizou’, diz banqueiro”.

Folha de S. Paulo, 24 mar. 2003.

“Aposentadoria: No futuro, saída é reduzir pensões e trabalhar mais”.

O Estado de S. Paulo, 24 mar. 2003.

“Dois presos foram soltos para matar deputado no Rio”

O Estado de S. Paulo, 8 fev.. 2003.

“Segurança: Grades? A moda agora é ter casas blindadas”

Jornal da Tarde,, 17 mar. 2003.

“Perdizes, o ‘berço’ da dengue”

Jornal da Tarde,, 8 fev.. 2003.

Escreva-lhe uma carta na qual, colocando em discussão as manchetes, você tenta convencê-lo de que, apesar de haver problemas, a imagem que se faz de nosso país, a partir do noticiário, é parcial. Você deve, ainda, demonstrar que continua valendo a pena viver no Brasil.

Para defender a sua posição, considere os textos transcritos a seguir como fonte de argumentos a serem utilizados na sua carta.

Texto 1

“O emprego na indústria brasileira cresceu 0,3% em janeiro na comparação com dezembro, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Se forem descontados efeitos sazonais, o crescimento do emprego foi menor de 0,1%. Na comparação entre janeiro de 2003 e o mesmo mês do ano passado [2002], houve alta de 1% - trata-se do terceiro mês seguido de aumento nesse tipo de comparação.”

Folha Online, 24 mar. 2003.

Texto 2

“O governo está abatendo a inflação, pouco a pouco, e poderá exibir resultados melhores ao longo do ano, se mantiver o rumo de sua política. [...] A trajetória de queda vem sendo mantida em março, de acordo com as informações divulgadas até dia 20.”

Editorial. Inflação em queda, confiança em alta. O Estado de S. Paulo, 24 mar. 2003.

Texto 3

“Criar uma nova avaliação, fornecer livro didático, tornar o ensino médio obrigatório e até fornecer uma bolsa-escola para os jovens, além de criar o quarto ano, são as armas do secretário de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação (MEC), Antonio Ibañez Ruiz, para tentar melhorar o ensino público.

Com as propostas em prática, ele poderia garantir que seus estudantes tivessem as mesmas chances dos alunos dos colégios particulares na hora do vestibular. Mas nenhuma medida será tomada antes de passar por uma ampla discussão, garantiu em entrevista ao JT.”

Mais chances para o aluno da escola pública. Jornal da Tarde, 17 mar. 2003.

1 – A partir da leitura proposta, você deve ter identificado a tarefa persuasiva apresentada e o ponto de vista que deverá defender. Quais são eles?

2 – Um passo importante para a elaboração de uma boa carta argumentativa é a construção da imagem do interlocutor a quem ela é dirigida, isto é, fazer a melhor representação possível do interlocutor definido, reunindo todas as informações que você tiver sobre ele, sobre o que pensa a respeito da questão discutida, sobre seu comportamento etc. Portanto, a partir da leitura do tema, construa a imagem do seu amigo.

3 – Releia as manchetes, avaliando qual imagem do país elas projetam e já procurando identificar possíveis *respostas* para tal imagem.

4 – Agora, identifique, na coletânea apresentada, as informações, argumentos e opiniões que podem auxiliá-lo a convencer o seu amigo de que sua postura é equivocada.

5 – Redija, então, a sua carta.

(V. 3, cap. 10, p. 166-7).

COLEÇÃO 10 – PORTUGUÊS

DESCRIÇÃO GERAL:

Este manual didático contém um total de 624 páginas e encontra-se dividido em três partes independentes: Literatura; Gramática; Redação e Leitura. Para cada parte do manual, as sequências dos capítulos também estão independentes, conforme poderá se perceber a partir da descrição a seguir:

Literatura:

27 capítulos.

Gramática:

23 capítulos.

Redação e Leitura:

24 capítulos.

- **Atividades de produção de textos encontradas nesta coleção:**

Neste manual didático, as atividades de produção de textos acham-se na terceira parte, onde foram encontradas 42, nos seguintes gêneros:

- Resumo: 3
- Comentário: 3
- Autorretrato: 2
- SEG (texto por enumeração): 1

- Descrição SEG (conjuntos de propostas de produção de textos, em forma de exercícios, que objetivam o treino da habilidade de descrever, várias propostas, sem atenção para a especificação do gênero): 6
- História (conjuntos de propostas de produção de textos, em forma de exercícios, que objetivam o treino da habilidade de narrar, produção de narrativas ficcionais, várias propostas) : 6
- Carta-resposta (argumentativa):1
- Dissertação (conjuntos de propostas de produção de textos, em forma de exercícios, que objetivam o treino da habilidade de dissertar, várias propostas, “dissertação de vestibular”): 20

Neste manual didático as atividades de produção de textos aparecem inseridas como exercícios de treinamento dos conteúdos de leitura e redação ao final de cada um dos capítulos. Por serem longos e por estarem integrados entre si, transcreveremos a seguir apenas três desses conjuntos de exercícios. Como critérios de seleção, escolhemos os que nos parecerem mais representativos de todas as propostas de produção de textos presentes neste livro. Para tanto, consideraremos cada conjunto de exercícios como uma única APT.

27 – **Gênero discursivo:** *SEG (exercícios de descrição)*

APT:

DESCREVER COM SENSIBILIDADE E IMAGINAÇÃO

Você tem a seguir propostas de descrição. Escolha três delas: as que mais despertam a sua curiosidade, a sua imaginação. Em seguida faça a descrição. Os seus textos não precisam ser muito longos. Procure escrever aproximadamente 20 linhas em cada redação.

- Faça primeiro o rascunho; mude o que achar necessário e passe a limpo.
- Dê o seu texto para um colega ler.

1ª Proposta: Descrever uma pessoa da infância

Uma experiência básica em descrição é fazer o retrato de pessoas: apresentar suas características físicas e psicológicas, seu modo de ser e de agir, sua maneira de se relacionar com os outros e com o mundo. Vamos fazer uma travessia de memória: procure lembrar-se de uma pessoa importante para você quando criança. A seguir, faça uma descrição dessa pessoa.

2ª Proposta: Descrever um objeto do cotidiano

Um exercício que desafia e desenvolve nossa sensibilidade, nossa capacidade de percepção é descrever detalhes de objetos do cotidiano. Objetos que são tão comuns em nossa vida diária que passam despercebidos ou parecem inexpressivos. Escolha um objeto qualquer, apresentando detalhes, características que o tornam diferente de todos os outros:

- um ovo de galinha (sem quebrá-lo)
- um palito de fósforo
- um cubo de gelo
- um fio de cabelo
- uma mancha na madeira
- uma parte de sua mão (a palma, a unha etc.)

3ª Proposta: Descrever de olhos fechados

A visão se afigura como o mais desenvolvido dos sentidos, e acaba prevalecendo sobre os demais. Tanto é assim que muitas pessoas, ao descreverem um objeto, apresentam somente as suas características visuais.

Por isso, uma experiência interessante é fechar os olhos e fazer uma descrição usando apenas os outros sentidos. Fechar os olhos para possibilitar que o tato, a audição, o gosto e o olfato sejam explorados mais intensamente.

Algumas sugestões:

- Você está numa praia, de madrugada, quase sem visibilidade. Descreva esse lugar.
- Você está no centro de uma grande cidade, à noite, e, de repente, todas as luzes se apagam. Faça a descrição.
- Você está em seu quarto, com as luzes apagadas e sem sono. Descreva-o.

4ª proposta: Fazer comparações originais, criativas

A comparação é um dos mais importantes recursos auxiliares da descrição. Muitas vezes não encontramos palavras para expressar diretamente o que percebemos. Nesses casos, pra

conseguir apresentar as características percebidas e para conseguir que o leitor recrie o objeto, fazemos comparações. Por exemplo: o objeto tem a cor de..., sua forma é como..., tem gosto que lembra..., o cheiro parece com... etc.

O processo comparativo desperta referências no leitor e torna mais presentes para ele as características do objeto que estamos descrevendo. É quase impossível descrever de maneira mais expressiva, interessante, sem fazer uso de comparações. No entanto, devemos cuidar para não utilizar comparações muito desgastadas como:

- azul como o céu
- vermelho como sangue
- escuro como a noite
- doce como mel
- quente como fogo
- pesado como chumbo etc.

Essas comparações foram tão repetidas que perderam sua força expressiva. Tais comparações tornam-se lugares comuns, chavões, “ clichês ” desgastados.

Uma experiência que ajuda a desenvolver a criatividade é fazer comparações originais, associações novas, ou seja, comparações surpreendentes.

- Azul como
- Vermelho como
- Claro como
- Escuro como
- Doce como
- Amargo como
- Frio como
- Quente como
- Leve como
- Pesado como

5ª Proposta: O estranhamento do objeto

Esse é, provavelmente, o exercício de descrição que mais vai desafiar sua capacidade de perceber e imaginar. Essa experiência consiste em escolher um objeto e fazer de conta que ele é um objeto estranho, que nada se sabe a respeito dele e então descrevê-lo.

A ideia é fazer a descrição desse objeto sem dar nenhuma informação antecipada sobre ele (não vale, por exemplo, dar o nome, dizer para que serve etc.). Só podem ser dadas as características percebidas por meio dos sentidos e com a imaginação.

Para desafiar e desenvolver sua capacidade de leitor de textos descritivos, veja se você consegue descobrir quais foram os objetos que alguns alunos descreveram nas redações seguintes:

É quadrado, bem pesado, parece frio e quando encosto minha mão nele percebo que é gelado.

Na sua frente há uma roda que dá a impressão de ser um soldado guardando um castelo.

Não emite sons, não tem cheiro.

Parece morto, ou melhor, parece um caixão de defunto. Não tem um hábitat fixo, mas pode ficar em qualquer lugar aonde a ambição pode chegar. Alguns têm pés próprios, outros estão suportados atrás de figuras, o mais diversas possível.

Não se movimenta, é totalmente estático. Apenas seus braços em roda se movimentam e quando fazem é para abrir seu próprio corpo.

Dentro dele há um sangue verde coagulado, misturado com pedras e segredos.

Lucimar.

Resp. cofre.

Originalmente tem suas raízes na terra. Gosta de sentir o cheiro gostoso da terra molhada e da chuva caindo, fina e renovadora.

Nessas ocasiões se transforma a cada dia que passa.

É muito útil, importante e possui até árvore genealógica.

Sua casa tem um aspecto áspero e lembra muito uma caixinha de violino.

Nenhum carpinteiro consegue copiar essa construção, que pode abrigar de dois a três habitantes, confortavelmente. Excepcionalmente pode abrigar mais de três moradores e isso chama muito a atenção.

Os habitantes dessa casa são muito apreciados. Costumam frequentar bares e restaurantes. Nessas ocasiões recebem uma fina camada de maquiagem e tornam-se mais sofisticados. Outras vezes servem de companhia a boêmios até alta madrugada ou a cinéfilos inveterados. Se possuem algum dom musical, estes estão restritos ao mundo da ficção.

Entretanto dizem que podem provocar êxtase nos amantes, levando-os a ouvir sinfonias inteiras. Não sei. Talvez isso não passe de lenda.

Hilda.

Resp. amendoim.

Agora é a sua vez: escolha um objeto qualquer e descreva-o empregando o método do estranhamento do objeto.

6ª Proposta: Descrever sob um ponto de vista diferente

Suponha que você vá descrever uma rua. Existe uma questão fundamental no que se refere à maneira de captar as características da rua: qual é a perspectiva pela qual você observa a rua? Você está parado diante dela? Ou está no alto de um edifício? Ou por trás de uma fresta de uma janela? Ou abaixo do nível da rua, dentro de um buraco? A sua descrição, portanto, dependerá muito da perspectiva pela qual você – sujeito percebido – aborda a rua, isto é, o objeto percebido.

Imagine um outro exemplo: você vai descrever um circo. De onde, por exemplo, você está vendo e sentindo o circo? Do meio das arquibancadas? Da primeira fila das cadeiras? De um buraco na lona? Ou – abrindo outras perspectivas – você está no alto de um trapézio? Ou você é o vendedor de pipocas? Ou o palhaço? Você pode até se imaginar como um dos animais do circo: o leão, o macaco, o elefante... Sugestão: Escolha um ambiente qualquer para perceber e descrever. Pode ser uma rua, um circo, um parque de diversões, um jogo de futebol ou sua escola. Depois encontre uma perspectiva original pra revelar dimensões novas na percepção do ambiente escolhido.

(p. 536-8)

28 – Gênero discursivo: *história (narrativa ficcional)*

APT:

1. CRIAR UMA HISTÓRIA A PARTIR DA PERSONAGEM

Escolha uma das três propostas abaixo e, a partir da caracterização da personagem, crie uma história que ela protagonize.

- Era um homem alto, magro, sempre vestido com cores escuras. Andava meio de lado. Tocava as coisas levemente.
- Sua nuca era gorda e macilenta, e sobre ela se espalhavam cabelos esparsos. Movia-se pesadamente na cadeira de balanço.
- “Da flor de vidro restava somente uma reminiscência amarga. Mas havia a saudade de Marialice, cujos movimentos se insinuavam pelos campos – às vezes verdes, também cinzentos. O sorriso dela brincava na face tosca das mulheres dos colonos, escorria pelo verniz dos móveis, desprendia-se das paredes do casarão. Acompanhava o trem de ferro que ele via passar, todas as tardes, da sede da fazenda. A máquina soltava fagulhas e o apito gritava: Marialice, Marialice, Marialice. A última nota era angustiante.
- Marialice!

Foi a velha empregada que gritou e Eronides ficou sem saber se o nome brotara da garganta de Rosária ou de seu pensamento.

- Sim, ela vai chegar. Ela vai chegar!

Uma realidade inesperada sacudiu-lhe o corpo com violência. Afobado, colocou uma venda negra na vista inutilizada e passou a navalha no resto do cabelo que lhe rodeava a cabeça.”

Murilo Rubião. *O pirotécnico Zacarias*. São Paulo: Ática, 1981.

(p. 550)

29 – **Gêneros discursivos:** *carta-resposta (argumentativa) / dissertação*

APT:

1. Leia o texto e identifique as opiniões expostas pelo autor. Em seguida, escreva uma carta resposta, expressando o seu ponto de vista, se concorda ou não com o que se afirma.

Carta a um adolescente

Você pediu que eu escrevesse sobre a maldade. Foi a primeira vez que uma pessoa me pediu isso. Você foi corajoso e honesto (...)

Você me perguntou sobre a maldade: maldade é isso – quando as pessoas sentem prazer no ato de destruir, isto é, quando as pessoas sentem prazer no exercício puro do poder, sem que esse poder tenha um objetivo de vida (...).

Rubem Alves. *Correio Popular*. Campinas, 24/11/1996

[A carta aparece na íntegra, ocupando duas páginas do livro]

2. Escolha uma das propostas abaixo e crie sua dissertação. Não se esqueça do título.

Proposta 1

A – Pense duas vezes antes de agir.

B – Aja duas vezes antes de pensar.

Proposta 2

A – Na hora de escolher uma profissão, é preciso seguir a vocação, para que se tenha felicidade profissional.

B – Na hora de escolher uma profissão, é preciso seguir o mercado de trabalho, para que se tenha sucesso profissional.

Proposta 3

A – Cada minuto que passamos na internet será 1 minuto a menos no mundo real, onde há um recurso social valiosíssimo: gente, como a caixa de supermercado, a bibliotecária e os freqüentadores do *shopping center*. Cada vez menos teremos contato com eles.

Robert Wright, 57 anos – escritor americano. Time, 17 de fevereiro de 2000.

B – Não se pode mais parar de descobrir o mundo que está a nossa porta. Quem se der ao luxo de ignorar a nova tecnologia corre o sério risco de ser deletado do mercado de trabalho e até das conversas com os amigos. A nova era chegou mesmo. O importante é saber vivê-la da melhor maneira.

Jaime Luiz Leitão Rodrigues. IstoÉ.

Podemos concordar com **A** (e discordar de **B**) ou concordar com **B** (e discordar de **A**). Podemos ainda concordar parcialmente com **A** e com **B** (e, obviamente, discordar parcialmente tanto de **A** como de **B**).

3. Nos vestibulares, é cada vez mais frequente a proposta de redação a partir de uma série de textos. Nesse caso, é necessário ler os textos, identificar o que distingue cada um, compreender os diferentes pontos de vista e escolher os elementos relevantes para a construção da redação.

Os textos podem ser usados de modo **direto** ou **indireto**. O modo direto consiste em usar pequenos trechos dos textos, com os quais concordamos ou não, como citações comentadas na dissertação. Já o modo indireto consiste em usar apenas as ideias nos textos, mas sem reproduzi-los no corpo da dissertação.

Leia a proposta de dissertação da Fuvest e faça o que se pede, utilizando os textos de modo direto ou indireto.

Redação

Redija uma dissertação em prosa, relacionando **os três textos** abaixo

Texto 1

Na prova de Redação dos vestibulares, talvez a verdadeira questão seja sempre a mesma: “Consegurei?” Cada candidato aplica-se às reflexões e às frases na difícil tarefa de falar de um tema **A** proposto, com a preocupação em **B** – “Consegurei? – , para convencer um leitor **X**.

Texto 2

Ao escrever “Lutar com palavras / é a luta mais vã. / Enquanto lutamos / mal rompe a manhã”, Carlos Drummond de Andrade já era um poeta maior da nossa língua.

Texto 3

É difícil defender, / só com palavras, a vida.

João Cabral de Melo Neto.

[A atividade continua, com outras proposições de produção de *dissertações de vestibulares*, até o item 7, ocupando mais três páginas do livro]

(p. 580-6)

No próximo capítulo, o terceiro, procedemos, primeiramente, ao processo de análise das atividades de produção de textos em acordo com o quadro modelo transcrito acima, adaptado de Costa Val (2003), conforme indicamos na metodologia. Em seguida, fazemos a discussão dos resultados a partir do dispositivo teórico-metodológico, os critérios de análise elaborados com base em Bakhtin (2003 e 2004), dispostos acima, para a realização da análise discursiva, conforme sugestão de Orlandi (2000), como foi também indicado na metodologia.

CAPÍTULO TERCEIRO

ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo procedemos à análise das APT segundo os critérios dispostos na metodologia, bem como fazemos a discussão dos resultados a partir do dispositivo teórico-metodológico, a análise discursiva, como também já mencionamos. Repetimos aqui o mesmo procedimento de divisão do capítulo em três blocos, A, B, e C, com os mesmos nomes que demos a eles no capítulo anterior, a fim que a metodologia, a constituição do *corpus*, a análise das APT e a discussão dos resultados se tornem um todo significativo, visto que esses procedimentos da pesquisa só estão separados em capítulos distintos para melhor organização da tese.

BLOCO A – SITUAÇÃO DAS APT NOS LIVROS DIDÁTICOS DAS CIÊNCIAS EXATAS E BIOLÓGICAS.

Neste capítulo, o Bloco A é constituído pelas seções 3.1, 3.2 e 3.3. Na seção 3.1 aglutinamos as coleções de Química e de Física porque essas coleções, como já dissemos, não apresentam nenhuma APT, o que dispensou a análise, sem desconsiderarmos essa fato, contudo, para a discussão dos resultados. Nas seções 3.2 e 3.3 realizamos as análises das APT dos livros didáticos de Biologia e de Matemática, respectivamente.

3.1 Análise das APT nos livros didáticos de Química e de Física: entre as formas de silêncio, a ausência do dizer.

Como ficou dito no capítulo anterior, os livros didáticos de Química e de Física analisados não apresentam nenhuma atividade de produção de textos escritos. Não contribuem diretamente, portanto, para o desenvolvimento da proficiência de produção de textos escritos pelos alunos do EM. Essa ausência de atividades de produção de textos escritos revela, por parte dos autores dos LDEM, uma forma de silêncio por ausência do dizer, conforme discutiremos na seção 3.10 deste capítulo.

3.2 Análise das APT no livro didático de Biologia: a uniformidade do estilo.

Como se pôde ver no capítulo anterior, nas 552 páginas do volume único do livro didático de Biologia foram encontradas apenas três atividades de produção de textos. Em se considerando que o manual didático foi projetado para ser usado nas três séries do EM, três anos consecutivos, podemos afirmar ser nula ou quase nula a contribuição deste material para o desenvolvimento da proficiência de produção de textos escritos pelo aluno do EM, se levarmos em conta tão somente as intenções explícitas dos autores de levarem o aluno do EM a produzirem textos escritos. A análise das três APT presentes neste material permite perceber a seguinte situação:

Quanto à *tipologia textual*, não há diversidade de gêneros nem de tipos, visto que os gêneros discursivos por nós identificados pelo número um (01) da sequência numérica, “cartazes, slogans, SEG”, aparecem no interior da seção como uma APT quase que “ao acaso”, integrados a uma campanha de prevenção contra a raiva, dengue e Aids.

Em se refletindo sobre a atividade como um todo (toda a seção, conforme transcrita em 01), diríamos que o gênero discursivo propriamente dito é a *campanha*, e nela incluiríamos todos os demais gêneros decorrentes. Além disso, há que se pensar nas seguintes problemáticas: o *cartaz* que aparece como sugestão de produção é um gênero discursivo ou um suporte de gêneros? Em se admitindo que seja um gênero, qual o *tipo* predominante? O injuntivo? O descritivo? O dissertativo? Que decisões o aluno do EM deverá tomar na estruturação linguística desse gênero?

Em se considerando o cartaz como um *suporte*, que gêneros devem estar nele expostos? Um gênero único? Uma notícia, por exemplo? Um texto de advertência? Um aviso? Um texto de divulgação científica, informativo sobre a doença a ser combatida? Como aparecem em sequência *cartazes*, *slogans* e *textos*, subtendemos que devemos excluir os cartazes e slogans da categoria de textos. O que são, então, os slogans, se não são textos? O que são, então, os textos, conforme aí categorizados?

Já as APT identificadas pelas sequências numéricas 02 e 03 apresentam uniformidade na sugestão dos gêneros a serem produzidos. Nelas também os gêneros são inclusos como constituintes de uma campanha, e se observa que os alunos *podem* criar cartazes, frases de alerta (que são os slogans, agora assim definidos), figuras, letras de música e aparece também um *et coetera* que abre a possibilidade de inclusão de outros gêneros, adequados à situação e à escolha dos alunos.

No que diz respeito à diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção, chama-nos a atenção o adjunto adnominal que completa a categorização dos *pequenos textos*, que devem ser escritos em “linguagem acessível a leigos”, adequação da produção textual à situação de produção, ao tempo em que tem em vista também o perfil do leitor a que o texto se destina. Contudo, neste quesito também não há diversidade, já que são apenas três as atividades em todo o livro, além da uniformidade das propostas.

Em relação ao quesito *condições de produção*, podemos inferir que o objetivo da APT é fazer circular uma campanha de prevenção ou combate à doença em estudo; contudo, não há indicação de destinatários para o(s) texto(s), visto que não se explicita onde a campanha deverá circular: na escola? No bairro onde moram os alunos? A campanha se destina a pessoas leigas, mas, pessoas com que nível de letramento? Mais informadas? Pessoas mais simples, isto é, com um menor nível de letramento? Não há, portanto, indicação do contexto social de circulação do(s) texto(s).

As atividades 02 e 03 sugerem a criação de letras de música, mas não indicam as condições para tal. São paráfrases ou paródias? São criações originais? Devem ser veiculadas por uma rádio local? Devem ser tocadas no sistema de som da própria escola? Vemos, então, que não há nas APT em análise indicação nem do veículo nem do suporte de circulação dos textos a serem produzidos.

Neste quesito ainda, podemos afirmar que as APT em análise não apresentam proposta de socialização dos textos, pois não há orientação final do que fazer com o produto (a campanha) quando esta estiver pronta. Há de positivo neste aspecto o fato de que as atividades devem ser executadas em grupo, o que favorece, por si só, a socialização dos textos. Mas as APT não incluem, entre os destinatários, os leitores externos à situação escolar, destinatários previsíveis para a campanha/textos a serem produzidos.

A análise do quesito relativo à *contribuição para a construção da textualidade do aluno* apresenta como fator positivo apenas o item contribuição para a elaboração temática, visto que nas três atividades há a possibilidade de escolha do tema que mais convier ou for mais simpático ao grupo de alunos, bem como as APT fazem menção a possíveis fontes de pesquisa (livros e *internet*). Contudo, em relação a isso, o trabalho dos alunos seria mais bem sucedido se houvesse explicitação de *sites* a serem pesquisados na *internet*, bem como indicação de outras fontes bibliográficas, para além

dos textos que dão suporte ao trabalho, inseridos no interior do livro didático em análise.

Neste quesito, estão em falta nas APT a contribuição para a elaboração do texto de acordo com as convenções da escrita e a contribuição para as operações exigidas na produção, pois não há proposta de planejamento, nem de revisão, nem de reelaboração dos textos.

Em relação ao quesito *formulação das propostas*, poderíamos afirmar que há adequação em relação aos objetivos, caso consideremos o objetivo por nós explicitado de os alunos do EM produzirem uma campanha de combate ou prevenção à doença em estudo. No entanto, a análise das três atividades neste manual didático de Biologia leva-nos a concluir que especificamente em relação à produção de textos, as APT aparecem quase que acidentalmente, apenas como um dos processo que constituirão a campanha em si, talvez quase que sem intenções ou preocupações dos autores no que se refere ao desenvolvimento da proficiência de produção de textos escritos pelos alunos do EM.

Nestas três APT em análise, há clareza e correção na formulação das propostas, mas não há variedade e nem progressão nas atividades. O que há é uma uniformização do estilo de atividade, a tal ponto que o que muda entre as APT 02 e 03 é apenas a lista das doenças a serem escolhidas para a campanha.

Não há o que se possa apontar de positivo quanto ao quesito *avaliação dos textos produzidos*, pois não há propostas de autoavaliação, nem sugestão de leitura por leitores externos à situação escolar (não há, como já apontamos, destinatários sugeridos para a campanha).

Em relação ao item presença de proposta de avaliação coletiva, na sala de aula, apenas a APT 01 sugere aos alunos que “depois, discutam sua resposta com a turma”. Todavia, esse mesmo enunciado (transcritos, entre as aspas, da própria atividade) acaba por diminuir o mérito da atividade como um todo, pois categoriza toda atividade, não como uma campanha *de verdade*, autêntica, como queremos defender que sejam todas as APT, nesta tese, mas como um mero exercício escolar, pois os esforços dos alunos do EM, caso aceitem e executem as propostas, classificam-se como mais uma resposta, entre tantas outras dos questionários presentes neste livro didático de Biologia. A situação aqui descrita encontra-se resumida no Quadro 01, a seguir:

QUADRO 01 – SITUAÇÃO DAS APT NO LIVRO DIDÁTICO DE BIOLOGIA

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO LIVRO DIDÁTICO DE BIOLOGIA	PRESENÇA /AUSÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS A SEGUIR E IDENTIFICAÇÃO DAS APT.		
	Sim	Não	APT
Tipologia textual			
Diversidade de gêneros e tipos textuais		X	
Diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção		X	
Condições de produção			
Explicitação da situação de produção do texto:			
a) indicação de objetivos para a produção	X		01, 02, 03
b) indicação de destinatários para o texto		X	
c) indicação do contexto social de circulação do texto		X	
d) indicação do veículo ou suporte		X	
e) indicação do gênero textual	X		01, 02, 03
f) indicação da variedade e/ou registro		X	
Proposta de socialização dos textos produzidos		X	
Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno			
Contribuição para a elaboração temática	X		01, 02, 03
Contribuição para construção da forma composicional do texto		X	
Contribuição para a elaboração do texto de acordo com as convenções da escrita		X	
Contribuição para as operações exigidas na produção:			
a) propostas de planejamento		X	
b) proposta de revisão de texto		X	
c) proposta de reelaboração de textos		X	
Formulação das propostas			
Adequação em relação aos objetivos	X		01, 02, 03
Variedade na formulação		X	
Clareza e correção na formulação	X		01, 02, 03
Progressão nas atividades		X	
Avaliação dos textos produzidos			
Presença significativa de propostas de autoavaliação		X	
Presença de proposta de avaliação coletiva, na sala de aula		X	
Presença de sugestão de leitura / avaliação por leitores externos à situação escolar		X	

3.3 Análise das APT nos livros didáticos de Matemática: a intertextualidade e a interdiscursividade em evidência.

Como se pôde perceber, a coleção de Matemática apresenta uma perspectiva diferenciada no que se refere às atividades de produção de textos escritos. Em termos quantitativos, encontramos, relatadas no capítulo anterior, vinte e três APT, a maioria, dez, sem especificação do gênero a ser produzido, e outras variando entre relatórios, cartazes, painéis e até a sugestão de produção de um “livreto com narrativa”.

Podemos afirmar com segurança que os autores da coleção têm consciência da necessidade de instrumentalizar o aluno o mínimo o suficiente para o trabalho da produção textual, incluindo aí a necessidade de especificação do gênero. Há uma relativa diversidade de gêneros e tipos textuais a serem produzidos. Embora identifiquemos como SEG, sigla por nós utilizada para identificar os textos sugeridos à produção que não são explicitamente denominados pelos autores, a análise das APT como um todo possibilita-nos inferir que a intenção dos autores é que os alunos do EM produzam breves biografias de determinados filósofos ou matemáticos, cujo “enredo” ou tema norteador (ponto de vista) do texto seja o contexto histórico-social e a produção do conhecimento matemático relacionado ao trabalho do filósofo ou matemático em estudo.

Além disso, contamos vinte e três as atividades que se referiam especificamente à produção de textos escritos, mas, ao longo de toda a coleção, outros gêneros discursivos foram mencionados, na mesma seção descrita no capítulo anterior, com os mesmos objetivos e a mesma regularidade enunciativa. Encontramos sugestão de produção e apresentação de *debates*, *exposições*, *palestras* etc., eventos e gêneros que, por serem formais, demandam, necessariamente, o auxílio da escrita. Contudo, apesar dessa “consciência dos gêneros discursivos” por parte dos autores, em nenhuma dessas atividades encontramos definição de quaisquer dos gêneros sugeridos, nem tampouco indicação de como os gêneros se estruturam ou funcionam. Há uma regularidade enunciativa que tende para os registros formais da produção escrita. Podemos também perceber o pressuposto de que os alunos já conhecem o gênero, no sentido de saber produzi-lo com desenvoltura, ou ainda o pressuposto de que não seria obrigação do livro didático fornecer as orientações de como escrevê-los. Os autores se contentam

com os comandos “cada grupo deve produzir um relatório”, “sugerimos que você e seus colegas de grupo construam um painel cujo tema seja: ‘A geometria e a arte’”.

Entretanto, apesar dessa ausência de um trabalho mais significativo em relação aos gêneros discursivos a serem produzidos, a análise das atividades em geral nos permite afirmar que essa coleção de livros didáticos de Matemática traz importantes contribuições para a proficiência de produção de textos escritos pelo aluno do EM, visto que as atividades são bem formuladas, apresentam boa contextualização histórica, o que permite que a produção do aluno acesse os conhecimentos disponíveis na *memória científica*, isto é, por meio de relações intertextuais e interdiscursivas o aluno encontra apoio nos textos presentes nos livros didáticos e nas fontes de referência citadas, sugeridas nas próprias atividades. Somente isso, contextualização e informatividade (obtida por relações intertextuais e interdiscursivas) não é o suficiente, mas é, sem dúvida, uma boa base para uma produção textual mais rica e, quiçá, mais autêntica. A análise da coleção de Matemática nos permitiu identificar a seguinte situação das APT nela incluídas:

No que se refere ao quesito *tipologia textual*, há relativa diversidade de gêneros e de tipos textuais a serem produzidos. Diversidade *relativa*, repetimos, já que a coleção apresenta como sugestão de produção os gêneros “breve biografia” (SEG), relatórios, cartazes, painéis e livreto narrativo, sem qualquer especificação do tipo textual a ser produzido, a não ser no “livreto”, em que vem especificada a *narrativa*. Além disso, há ainda a problemática da ambiguidade de os “cartazes” e os “painéis” serem considerados gêneros discursivos ou simples suportes de gêneros. Em nossa classificação, resolvemos por incluí-los na categoria de gêneros, conforme o fez Costa (2009), pelo “teor” da atividade sugerida aos alunos, isto é, pelo trabalho de composição desses *gêneros*, uma vez que as atividades em que eles aparecem não se diferem das demais, onde são sugeridos outros gêneros, tematicamente bem orientados. Em relação ao item diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção, podemos afirmar que os registros subtendidos são adequados e diversos ao contexto formal da escrita, o que não há, necessariamente, é a diversidade de contextos.

Quanto ao quesito *condições de produção*, encontramos de positivo somente o fato de as atividades serem bem delineadas, no sentido de o aluno do EM poder compreender prontamente o objetivo do texto a ser produzido, que é a contextualização histórica do conhecimento de Matemática a ser estudado na unidade do livro. Há também a proposta de socialização dos textos, pois as atividades devem ser feitas em

grupo e há ainda a sugestão de troca de textos entre os grupos. A esse respeito, todavia, faltaram às APT orientação para a divulgação dos textos para leitores externos à situação escolar ou, ao menos, externo à sala de aula.

Em relação ao quesito *contribuição para a construção da textualidade pelo aluno*, percebemos como bastante positivo o item contribuição para a elaboração temática, pois as atividades são ricas em informações, com textos auxiliares e complementares e ainda seções adjacentes às APT com indicações de outras referências bibliográficas, além de indicações de sites da *internet* onde se podem obter dados adicionais sobre o tema a ser escrito. Além disso, o texto a ser produzido precede o estudo do conteúdo matemático propriamente dito, sendo essa, portanto, uma atividade de contextualização, como já afirmamos. Quanto ainda a esse quesito, falta às APT presentes nesta coleção a contribuição para a elaboração da forma composicional do texto, pois em nenhum momento há referência à estrutura textual ou à forma do gênero. Percebemos também ausência de contribuição para elaboração do texto de acordo com as convenções da escrita.

No que diz respeito ao item contribuição para as operações exigidas na produção, encontramos proposta de planejamento, de revisão e de reelaboração dos textos, conforme podem ser percebidas nas APT 04 e 06, transcritas anteriormente. Nessas atividades, vemos a síntese desses processos em enunciados como “Amplie seu conhecimento sobre o assunto fazendo uma pesquisa com seus colegas de grupo para obter dados que possibilitem a elaboração de um texto cujo título seja ‘Euler e a contextualização histórica’” e “Discuta com os colegas de grupo as estratégias a serem usadas na pesquisa, passando pela coleta de dados, organização, análise e estruturação do texto” e também “Retomem o texto, avaliem as críticas anotadas, discutam se elas contribuem para aperfeiçoá-lo e façam a redação final”.

Quanto ao quesito *formulação das propostas*, já fomos categóricos em afirmar que as APT são bem estruturadas, com objetivos claros, variedade na formulação (embora mantendo certa regularidade) e mesmo não havendo progressão nas atividades, o nível de complexidade se adequa ao conteúdo e ao contexto histórico a ser estudado.

Em relação ao quesito *avaliação dos textos produzidos*, há em quase todas as APT a preocupação dos autores de os textos serem avaliados por colegas e por professores, sugestão de que os alunos devem submeter os textos a críticas e ponderá-las para ver se elas contribuem ou não para a melhoria dos textos. Após esse processo, os autores sugerem, então, a reescrita dos textos. Contudo, faltam orientações explícitas

de submissão dos textos a leitores externos à situação escolar, em um momento talvez de culminância, exposição do “produto final” das atividades. O Quadro 02, a seguir representa a síntese dessas conclusões:

QUADRO 02 – SITUAÇÃO DAS APT NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA	PRESENÇA /AUSÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS A SEGUIR E IDENTIFICAÇÃO DAS APT.		
	Sim	Não	APT
Tipologia textual			
Diversidade de gêneros e tipos textuais	X		4, 5, 6, 7
Diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção	X		4, 5, 6, 7
Condições de produção			
Explicitação da situação de produção do texto:			
a) indicação de objetivos para a produção	X		4, 5, 6, 7
b) indicação de destinatários para o texto		X	
c) indicação do contexto social de circulação do texto		X	
d) indicação do veículo ou suporte		X	
e) indicação do gênero textual	X	X	4, 5, 6, 7
f) indicação da variedade e/ou registro		X	
Proposta de socialização dos textos produzidos	X		4, 5, 6, 7
Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno			
Contribuição para a elaboração temática	X		4, 5, 6, 7
Contribuição para construção da forma composicional do texto		X	
Contribuição para a elaboração do texto de acordo com as convenções da escrita		X	
Contribuição para as operações exigidas na produção:			
a) propostas de planejamento	X		4, 5, 6, 7
b) proposta de revisão de texto	X		4, 5, 6, 7
c) proposta de reelaboração de textos	X		4, 5, 6, 7
Formulação das propostas			
Adequação em relação aos objetivos	X		4, 5, 6, 7
Variedade na formulação	X		4, 5, 6, 7
Clareza e correção na formulação	X		
Progressão nas atividades		X	
Avaliação dos textos produzidos			
Presença significativa de propostas de autoavaliação	X		4, 5, 6, 7
Presença de proposta de avaliação coletiva, na sala de aula	X		4, 5, 6, 7
Presença de sugestão de leitura / avaliação por leitores externos à situação escolar		X	

BLOCO B – SITUAÇÃO DAS APT NOS LIVROS DIDÁTICOS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS.

Neste capítulo, o Bloco B é constituído pelas seções 3.4, 3.5, 3.6 e 3.7, onde realizamos a análise das APT dos livros didáticos de História (Coleções 05 e 06) e de Geografia (Coleções 07 e 08). Como é possível inferir, escrevemos uma seção para cada coleção analisada, procedimento igualmente adotado no próximo bloco.

3.4 Análise das APT no livro didático de História – Coleção 05: nem quantidade, nem qualidade.

O livro didático de História, por nós identificado como Coleção 05, pouca ou nenhuma contribuição traz para o aluno do EM no que diz respeito ao desenvolvimento da proficiência de produção de textos escritos, se levarmos em consideração tão somente a intenção dos autores na proposição de atividades de produção de textos. Como relatamos no capítulo anterior, nesta coleção encontramos apenas cinco APT, e essa quantidade é realmente pouco significativa se considerarmos o fato de que a coleção deverá ser usada ao longo dos três anos do EM.

Contudo, sabemos que há aspectos da escrita que extrapolam os limites da produção de textos propriamente dita, sobretudo aqueles aspectos relacionados ao conteúdo da escrita, os aspectos da informatividade e da interdiscursividade, que são determinantes no processo de produção de qualquer texto. Por isso mesmo, não podemos, de modo algum, afirmar ser totalmente nula a contribuição de um LDEM, em seu conteúdo como um todo, para o desenvolvimento da proficiência de escrita pelos seus usuários. A esse respeito, se observarmos atentamente a descrição das seções de atividades do final de cada capítulo do livro de História em análise, conforme fizemos no capítulo anterior, perceberemos pelo menos duas contribuições importantes dessa coleção didática: a presença de sugestões bibliográficas para ampliação dos conhecimentos adquiridos no capítulo, o que, conseqüentemente, serve para ampliar as habilidades de leitura e, quiçá, estimular o hábito de ler, caso as sugestões sejam aceitas e as referências adquiridas. A outra contribuição é a indicação de filmes, que varia, como dissemos, entre três e quinze títulos, o que, por certo, serve para ampliar a *visão*

de mundo dos alunos do EM através de um material semiótico que, por entretenimento, favorece a reflexão e a criticidade.

Em se tratando das cinco APT, conforme aparecem neste livro de História, a análise delas nos permite concluir, em palavras simples, que elas são, sem rodeios, pobres! Os gêneros sugeridos para a produção, identificados sob as rubricas de *comentário*, *síntese*, *análise comparativa*, *paralelo* e *cronologia* apresentam-se frágeis até mesmo em sua concepção, pois não oferecem ao aluno do EM nenhuma indicação, nem mesmo por um exemplo, do que venha a ser o gênero, sua estrutura, tipos textuais em predominância, sua funcionalidade, modos de circulação etc. O pressuposto é o de que o aluno do EM já tenha pleno conhecimento do gênero e que no próprio ato de *fazê-lo* se circunscreveriam sua relevância e justificativa do porquê de o aluno ter de executá-lo. Os elementos linguísticos presentes nos enunciados das APT nos dão conta desse ponto de vista. Em todos os exemplos transcritos no capítulo anterior, as APT 08, 09, 10 e 11, percebemos a mesma estrutura enunciativa: “Faça um comentário...”, “Faça uma síntese...”, “Faça uma análise comparativa...”, “Faça um paralelo...” Faça! Essa é a única possibilidade e indicação sobre o gênero deixada à disposição do aluno. O que é, por que, para que, para quem e como parecem não fazer diferença no processo de produção de textos. Certamente, o resultado advindo desse tipo de atividade é um “texto” desprovido de autenticidade, *feito* tão somente para atender à condição escolar de uso da linguagem desprovido de relevância, próximo ao *nonsense*! A análise das APT presentes na Coleção 05 apresenta os seguintes resultados:

No que se refere ao quesito *tipologia textual*, não há diversidade de gêneros e nem de tipos textuais, nem tampouco diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção. Quanto ao quesito *condições de produção*, podemos assinalar a negatividade em todos os seus constituintes, exceto pelo fato da existência da indicação do gênero a ser produzido. Mas, não podemos deixar de pontuar, contradizendo esse fator positivo, a insuficiência de dados, visto que, lembramos, são apenas cinco APT. A mesma situação do quesito que acabamos de explicitar pode ser percebida quanto à *contribuição para a construção da textualidade pelo aluno*, sem nada que possamos perceber de positivo. Diante disso, enquadramos essas APT na categoria de meros exercícios escolares e talvez nem seria mesmo adequado continuarmos nos referindo a elas como atividades de produção de textos, já que trazem pouca contribuição à textualidade.

Os demais quesitos, *formulação das propostas* e *avaliação dos textos produzidos* também apontam para a negatividade. Poder-se-ia questionar sobre o item clareza e correção na formulação das propostas, pois não há truncamentos ou ambiguidades na formulação das cinco APT em análise. Contudo, a imprecisão na indicação do gênero torna a APT pouco clara em relação aos seus propósitos – O que é mesmo um *paralelo*? Qual a diferença entre paralelo e *análise comparativa*? Essas conclusões encontram-se configuradas no Quadro 03, a seguir:

QUADRO 03 – SITUAÇÃO DAS APT NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA – COLEÇÃO 05

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA – COLEÇÃO 05	PRESENÇA /AUSÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS A SEGUIR E IDENTIFICAÇÃO DAS APT.		
Tipologia textual	Sim	Não	APT
Diversidade de gêneros e tipos textuais		X	
Diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção		X	
Condições de produção			
Explicitação da situação de produção do texto:			
a) indicação de objetivos para a produção		X	
b) indicação de destinatários para o texto		X	
c) indicação do contexto social de circulação do texto		X	
d) indicação do veículo ou suporte		X	
e) indicação do gênero textual	X		8, 9, 10, 11
f) indicação da variedade e/ou registro		X	
Proposta de socialização dos textos produzidos		X	
Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno			
Contribuição para a elaboração temática		X	
Contribuição para construção da forma composicional do texto		X	
Contribuição para a elaboração do texto de acordo com as convenções da escrita		X	
Contribuição para as operações exigidas na produção:		X	
a) propostas de planejamento		X	
b) proposta de revisão de texto		X	
c) proposta de reelaboração de textos		X	
Formulação das propostas			
Adequação em relação aos objetivos		X	
Variedade na formulação		X	
Clareza e correção na formulação		X	
Progressão nas atividades		X	
Avaliação dos textos produzidos			
Presença significativa de propostas de autoavaliação		X	
Presença de proposta de avaliação coletiva, na sala de aula		X	
Presença de sugestão de leitura / avaliação por leitores externos à situação escolar		X	

3.5 Análise das APT no livro didático de História – Coleção 06: a quantidade desprovida de qualidade.

O livro didático de História, identificado aqui como Coleção 06, em termos quantitativos apresenta uma perspectiva assaz diferente em relação ao outro exemplar de História por nós analisado. Enquanto a Coleção 05 propôs apenas cinco APT, nesta coleção encontramos cento e quarenta e duas, fato que revela a posição favorável dos autores para o exercício frequente da escrita. Em termos qualitativos, igualmente, embora a coleção em foco não preencha satisfatoriamente nenhum dos quesitos explícitos em nossa tabela de análise, percebemos uma preocupação, neste material didático, de oferecer ao aluno do EM a condição mínima o suficiente para a escrita. Podemos comprovar essa nossa afirmação a partir da descrição das seções onde aparecem as APT, que se encontra no capítulo anterior. São quatro seções diferenciadas, sem contar que a primeira é, na verdade, um conjunto de seções, aglutinadas por conveniência de nosso procedimento metodológico.

As seções em si mesmas oferecem alguns fundamentos para a escrita, haja vista a atualidade dos temas abordados, a possibilidade de o aluno do EM poder fazer conexão entre os conteúdos de História estudados e a sua realidade cotidiana, realidade cada vez mais complexa e dinâmica, visto que o sujeito empírico contemporâneo não só vivencia particularmente a sua experiência pessoal, mas é também absolutamente afetado pela vivência particular e experiência pessoal do outro, dramas pessoais e realidades sociais divididos, compartilhados, às vezes brutalmente invasores, que frequentam nossa sala de estar, nosso quarto, nossa intimidade, distribuídos pelos meios eletro-eletrônicos a que estamos conectados.

A análise das seções nos permite perceber que, apesar da ausência de um trabalho mais sistemático para a produção de textos, houve preocupação dos autores de fazer com que o aluno do EM escrevesse tendo em vista a vida para além dos muros da escola, preocupação que, sob o nosso ponto de vista, torna-se bastante relevante porque a prática escolar de produção de textos tem caminhado justamente na direção oposta a isso, distanciando-se, como vimos discutindo, da condição de autenticidade que definimos como característica precípua para que um texto seja realmente um texto.

Apesar desses aspectos, devemos pontuar que as boas intenções dos autores seriam mais bem aproveitadas caso as APT fossem metodologicamente estruturadas,

talvez até com alguns poucos quesitos a mais, tais como a contribuição para a construção da textualidade pelo aluno e a avaliação dos textos produzidos, quesitos facilmente delineados por uma adequada formulação das propostas. Não seria muito esperar isso de um livro de História, haja vista que encontramos esses quesitos adequadamente preenchidos nos exemplares de Matemática onde, convenhamos, se esperaria menos. Em termos linguísticos e enunciativos, espera-se mais das ciências humanas e sociais do que das chamadas ciências exatas. Percebemos, por isso mesmo, que a contribuição para o desenvolvimento da proficiência de produção de textos escritos do aluno do EM não depende, necessariamente, da matéria que está sendo ensinada, mas da “consciência” e das boas intenções dos autores dos LDEM ou do professor da matéria, que se traduzem em procedimentos metodológicos de ensino e de orientação para a produção de textos, adequados ou inadequados para a boa realização dos textos. A análise das APT presentes nesta coleção de História nos permitiu perceber os seguintes resultados:

No que se refere ao quesito *tipologia textual* encontramos quantidade de propostas de produção de textos, mas não diversidade de gêneros nem de tipos textuais, haja vista que os gêneros sugeridos são, redundantemente, os mesmos. O que mais aparece nas APT desta coleção é o enunciado “Escreva um texto...”, sem qualquer especificação do gênero ou do tipo a ser produzido. Os comandos em que são especificados os gêneros não ajudam, ainda assim, à compreensão plena do que de fato deverá ser produzido, dada a vaguidão com que são designados. Nas APT aparecem, por exemplo, um número significativo de indicações de quadros, quadros comparativos, quadros esquemáticos, perfazendo um total de dezesseis sugestões, sem que em todo o livro didático apareça sequer um exemplo indicativo desse gênero (ao menos explicitamente indicado para o aluno). São encontrados também gêneros típicos do contexto escolar, arraigados pela tradição da escrita na escola, sendo que nem mesmo nesses as distinções se tornam evidentes. Como diferenciar, por exemplo, as dissertações solicitadas (seis) das redações (duas)? Síntese e resumo são a mesma coisa? Entre o comentário e a redação, o que, em termos de estrutura e função, os diferencia? Além desses, outros gêneros aparecem associados e trazem, em si mesmos, aquela ambiguidade que já discutimos, entre gêneros e suporte de gêneros: pesquisa e cartazes, pesquisa e painel, entrevista e mural etc. Igualmente, não há qualquer referência que se possa atribuir ao item diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção.

Em relação ao quesito *condições de produção*, conforme já discutimos logo acima, percebemos uma presença significativa de textos complementares, documentos, gravuras etc., que servem de apoio ao aluno e favorecem, sem dúvida, o bom desenvolvimento do texto, sobretudo no que se refere ao *tema* a ser abordado, o que por meio de relações intertextuais e interdiscursivas, promovem um maior nível de informatividade. Contudo, neste quesito e quanto à *contribuição para a construção da textualidade pelo aluno*, todos os demais indicadores são negativos.

A análise das APT nos permite concluir ainda que dos quesitos *formulação das propostas e avaliação dos textos produzidos* poderíamos apontar de positivo apenas o item clareza e correção na formulação das propostas, já que as APT não são ambíguas e nem “truncadas”, mas, por certo, nem a esse item podemos apontar como positivo, visto que não há clareza no que se refere ao gênero, transpondo a vaguidão para a própria formulação da proposta. Os outros itens, infelizmente, também devem ser assinalados negativamente. Essas conclusões encontram-se sintetizados no Quadro 04, a seguir:

QUADRO 04- SITUAÇÃO DAS APT NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA – COLEÇÃO 06

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA – COLEÇÃO 06	PRESENÇA /AUSÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS A SEGUIR E IDENTIFICAÇÃO DAS APT.		
	Sim	Não	APT
Tipologia textual			
Diversidade de gêneros e tipos textuais		X	
Diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção		X	
Condições de produção			
Explicitação da situação de produção do texto:			
a) indicação de objetivos para a produção		X	
b) indicação de destinatários para o texto		X	
c) indicação do contexto social de circulação do texto		X	
d) indicação do veículo ou suporte		X	
e) indicação do gênero textual		X	
f) indicação da variedade e/ou registro		X	
Proposta de socialização dos textos produzidos		X	
Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno			
Contribuição para a elaboração temática	X		12, 13, 14, 15
Contribuição para construção da forma composicional do texto		X	
Contribuição para a elaboração do texto de acordo com as convenções da escrita		X	
Contribuição para as operações exigidas na produção:		X	
a) propostas de planejamento		X	
b) proposta de revisão de texto		X	
c) proposta de reelaboração de textos		X	
Formulação das propostas			
Adequação em relação aos objetivos		X	
Variedade na formulação		X	
Clareza e correção na formulação		X	
Progressão nas atividades		X	
Avaliação dos textos produzidos			
Presença significativa de propostas de autoavaliação		X	
Presença de proposta de avaliação coletiva, na sala de aula		X	
Presença de sugestão de leitura / avaliação por leitores externos à situação escolar		X	

3.6 Análise das APT no livro didático de Geografia – Coleção 07: os gêneros discursivos em evidência.

O livro didático de Geografia identificado neste trabalho como Coleção 07 embora apresente uma quantidade mediana de atividades de produção de textos, pois em todo o manual foram encontradas apenas vinte APT, o que daria uma média de seis a sete APT por ano letivo, apresenta, em compensação, uma maior diversidade de gêneros e tipos textuais, tanto para leitura quanto para a produção escrita. Dentre as APT, somente cinco apresentam-se sem especificação do gênero a ser produzido, as demais variam em pelo menos quatorze gêneros diferenciados. Além disso, em quase todas elas vemos não só a explicitação do gênero, mas também a definição daqueles gêneros menos óbvios ao contexto escolar, como é o caso da *paródia* e do *dossiê*, constantes das APT 16 e 17.

O conjunto das atividades sugeridas aos alunos tanto para a leitura, em textos complementares aos conteúdos deste manual de Geografia, assim como para produção escrita, permite-nos asseverar que os autores têm “consciência” da necessidade de por o aluno do EM em contato com diversos gêneros discursivos, a fim de que possam compreender sua estrutura e funcionamento. Contudo, a análise das APT, particularmente, leva-nos a uma outra conclusão: a preocupação com a produção do gênero enquanto categoria, espécie de texto, não foi o suficiente para enquadrarmos essas APT como boas atividades, no sentido de que possibilitam ao aluno do EM o pleno desenvolvimento da proficiência de produção de textos escritos, uma vez que faltam às APT em análise outros quesitos essenciais, tais como os demais itens constantes de nossa tabela de análise.

Nesse ponto de nossa reflexão, chama-nos a atenção o fato de que os manuais didáticos do EM, conforme comprovam as análises até aqui descritas, apresentarem perspectivas tão diferenciadas no que se referem às APT, que vão desde a sua total ausência (Coleções 01 e 02) à abundância (Coleção 06), desde a indefinição absoluta dos gêneros discursivos a serem definidos (SEG), à preocupação em definir os gêneros como se estivessem no formato de verbete de uma enciclopédia (APT 16 e 17). A análise de todas as APT presentes neste livro didático de Geografia apontou-nos os seguintes resultados:

Quanto ao quesito *tipologia textual*, há diversidade de gêneros e de tipos textuais, embora, como já dissemos, em número mediano de APT, considerando-se a projeção de uso do livro nos três anos do EM. Podemos marcar também positivamente o item diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção, embora a maioria dos gêneros sugeridos tenda para o contexto formal de uso da escrita. Do quesito *condições de produção*, nem a explicitação da situação de produção do texto e nem a proposta de socialização dos textos produzidos podem ser marcados afirmativamente, a não ser no item já apontado da indicação do gênero textual. Em relação ao quesito *contribuição para a construção da textualidade pelo aluno*, devemos assinalar positivamente o item contribuição para a elaboração temática, pela diversidade de gêneros que servem de apoio à leitura e produção e pela inserção das APT nas seções/conteúdos específicos de Geografia, em estudo no LDEM.

Quanto ao quesito *formulação das propostas*, assinalamos dois fatores positivos: a variedade na formulação, também consequência da diversidade de gêneros e a clareza e correção na formulação, apesar da incompletude das mesmas. Do quesito avaliação dos textos produzidos, marcamos positivamente a presença de proposta de avaliação coletiva, na sala de aula, pois uma boa parte das APT de fato trazem essa proposta, embora a avaliação recairia sobre o conjunto das atividades da seção e, dentre elas, as APT. Todas essas conclusões encontram-se sintetizadas no Quadro 05, a seguir:

QUADRO 05 – SITUAÇÃO DAS APT NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA – COLEÇÃO 07

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA – COLEÇÃO 07	PRESENÇA /AUSÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS A SEGUIR E IDENTIFICAÇÃO DAS APT.		
	Sim	Não	APT
Tipologia textual			
Diversidade de gêneros e tipos textuais	X		16, 17, 18, 19
Diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção	X		16, 17, 18, 19
Condições de produção			
Explicitação da situação de produção do texto:			
a) indicação de objetivos para a produção		X	
b) indicação de destinatários para o texto		X	
c) indicação do contexto social de circulação do texto		X	
d) indicação do veículo ou suporte		X	
e) indicação do gênero textual	X		16, 17, 18, 19
f) indicação da variedade e/ou registro		X	
Proposta de socialização dos textos produzidos		X	
Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno			
Contribuição para a elaboração temática	X		16, 17, 18, 19
Contribuição para construção da forma composicional do texto		X	
Contribuição para a elaboração do texto de acordo com as convenções da escrita		X	
Contribuição para as operações exigidas na produção:		X	
a) propostas de planejamento		X	
b) proposta de revisão de texto		X	
c) proposta de reelaboração de textos		X	
Formulação das propostas			
Adequação em relação aos objetivos		X	
Variedade na formulação	X		16, 17, 18, 19
Clareza e correção na formulação	X		16, 17, 18, 19
Progressão nas atividades		X	
Avaliação dos textos produzidos			
Presença significativa de propostas de autoavaliação	X		16, 17, 18, 19
Presença de proposta de avaliação coletiva, na sala de aula		X	
Presença de sugestão de leitura / avaliação por leitores externos à situação escolar		X	

3.7 Análise das APT nos livros didáticos de Geografia – Coleção 08: *in absentia*.

Não foi encontrada quantidade significativa de atividades de produção de textos nos livros didáticos de Geografia aqui identificados como Coleção 08, de modo que possamos afirmar que essa coleção contribui diretamente para o desenvolvimento da proficiência de produção de textos escritos pelos alunos do EM. Conforme relatamos no capítulo anterior, das sete APT encontradas nos três volumes da coleção, nenhuma foi localizada no livro do segundo ano. No volume do primeiro ano achamos duas; e cinco no livro do terceiro ano. Insignificância, lacuna e insuficiência de dados. Sob esse ponto de vista, isso é lamentável, visto que a análise das APT presentes nesta coleção revelou alguns aspectos positivos, conforme passamos a relatar:

Em primeiro lugar, percebemos em algumas destas APT a indicação dos gêneros que deverão ser produzidos e a possibilidade de os alunos poderem escolher o gênero discursivo para o desenvolvimento do tema em estudo. Das sete APT, em apenas uma o gênero foi identificado como SEG, isto é, cujo texto a ser produzido não havia a especificação do gênero. Outra característica que consideramos relevante é o fato de que a APT aparece na seção integrada a outras atividades interrelacionadas, sendo a APT apenas uma das etapas de um conjunto mais amplo de atividades. Além dessas duas características, percebemos também que há indicação de socialização dos resultados das atividades, embora não tenhamos percebido orientação mais incisiva de avaliação do texto com o propósito de melhorar a escrita. Obviamente, a análise dessas APT suscitou outras reflexões e, entre essas, conforme discutimos na análise das outras coleções, a falta de distinção clara entre gêneros e suportes.

Uma outra característica das APT que vêm integradas como parte de um conjunto de atividades é o fato de serem executadas após outros procedimentos relevantes, quase sempre denominados de pesquisa, que consiste na leitura de textos complementares sobre o tema a ser escrito, busca de informações na *internet*, consulta a enciclopédias, leitura de jornais, revistas e livros etc. Contudo, percebemos que as APT presentes nesta coleção de Geografia carecem de um trabalho sistemático no que diz respeito ao processo de produção de textos. Por isso mesmo, nem quantitativa nem qualitativamente as APT podem ser analisadas favoravelmente, conforme descrição que fazemos a seguir:

Do quesito *tipologia textual*, podemos marcar como positivo tanto o item diversidade de gêneros e tipos textuais quanto diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção, se considerarmos tão somente as APT analisadas, desconsiderando-se o fato de elas serem quantitativamente insuficientes.

Em relação ao quesito *condições de produção*, alguns itens se destacam nas APT analisadas: há indicação do objetivo da produção, embora não tão explícito, mas se infere o objetivo pela finalidade do texto a ser produzido, claramente explícita na APT. Os destinatários são a própria comunidade escolar, mas em algumas APT há sugestão de envio dos textos para destinatários externos à escola. Há indicação do gênero discursivo e do suporte/veículo de circulação, mesmo que naquela ambiguidade entre gênero e suporte, desfeita quando fica clara a função dos painéis (como na APT 21, em que os alunos devem montá-los com textos e fotos). Há, por fim, proposta de socialização dos textos.

Quanto ao quesito *contribuição para a construção da textualidade pelo aluno*, assinalamos como positivo apenas o item contribuição para a elaboração temática, já que há indicação, nas APT, da construção do texto com base em outras referências além do próprio livro didático. Em relação ao quesito *formulação das propostas*, marcamos negativamente todos os itens, pois não consideramos os objetivos inferidos adequados à produção textual, por nos parecerem endógenos, isto é, os objetivos se circunscrevem à própria atividade, sem que o texto a ser produzido atenda a uma finalidade real, autêntica, de comunicação e interação sociais. Ademais, as propostas parecem pouco consistentes, não necessariamente no processo metodológico proposto nas APT, que já dissemos que é positivo, mas na fragilidade da formulação, simples demais para o aluno do EM.

Do quesito *avaliação dos textos produzidos*, marcamos negativamente também todos os constituintes porque embora tenhamos assinalado a presença de proposta de socialização dos textos, não há, nas APT em análise, nenhum indício de que tal socialização vise à melhoria/reescrita do texto produzido. Todas essas conclusões encontram-se esquematizadas no Quadro 06, seguinte:

QUADRO 06 – SITUAÇÃO DAS APT NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA – COLEÇÃO 08

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA – COLEÇÃO 08	PRESENÇA /AUSÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS A SEGUIR E IDENTIFICAÇÃO DAS APT.		
	Sim	Não	APT
Tipologia textual			
Diversidade de gêneros e tipos textuais	X		20, 21, 22, 23
Diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção	X		20, 21, 22, 23
Condições de produção			
Explicitação da situação de produção do texto:			
a) indicação de objetivos para a produção	X		20, 21, 22, 23
b) indicação de destinatários para o texto	X		20, 21, 22, 23
c) indicação do contexto social de circulação do texto	X		20, 21, 22, 23
d) indicação do veículo ou suporte	X		20, 21, 22, 23
e) indicação do gênero textual	X		20, 21, 22, 23
f) indicação da variedade e/ou registro		X	
Proposta de socialização dos textos produzidos	X		20, 21, 22, 23
Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno			
Contribuição para a elaboração temática	X		20, 21, 22, 23
Contribuição para construção da forma composicional do texto		X	
Contribuição para a elaboração do texto de acordo com as convenções da escrita		X	
Contribuição para as operações exigidas na produção:		X	
a) propostas de planejamento		X	
b) proposta de revisão de texto		X	
c) proposta de reelaboração de textos		X	
Formulação das propostas			
Adequação em relação aos objetivos		X	
Variedade na formulação		X	
Clareza e correção na formulação		X	
Progressão nas atividades		X	
Avaliação dos textos produzidos			
Presença significativa de propostas de autoavaliação		X	
Presença de proposta de avaliação coletiva, na sala de aula		X	
Presença de sugestão de leitura / avaliação por leitores externos à situação escolar		X	

No próximo Bloco, o C, procedemos à análise das APT presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

BLOCO C – SITUAÇÃO DAS APT NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Neste capítulo, o Bloco C é constituído pelas seções 3.8 e 3.9, que são reservadas à análise das APT presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, aqui identificados como Coleção 09 e Coleção 10.

3.8 Análise dos livros didáticos de Português – Coleção 09: contraproducentes.

O modo de organização dos conteúdos nos três volumes desta coleção de Língua Portuguesa, aqui identificada como Coleção 09, suscita algumas reflexões. Os livros didáticos encontram-se divididos em três partes independentes, intituladas de “Literatura”, “Língua” e “Prática de Leitura e Produção de Textos”, o que sugere que esses eixos de conhecimento podem ser operacionalizados de forma estanque, isto é, como se o estudo da literatura prescindisse das habilidades de leitura; como se refletir sobre a língua em seus usos, estruturas e efeitos de sentido fosse algo independente da prática de leitura e produção de textos; ou se a literatura também não fosse um campo de manifestação dos fenômenos linguísticos.

Contudo, basta um olhar mais crítico sobre essa organização dos livros didáticos de Português para percebermos as concepções de língua, de literatura, de leitura e de produção de textos que subjazem nesse material. Percebemos a *literatura* concebida como história das escolas/movimentos literários, que faz parte dela apenas um conjunto reduzido de autores e obras ditos canônicos, autoria de gênios e semideuses de inspiração divina, que têm o privilégio de usar a língua em sua expressão mais pura, o que, por sua vez, deve servir de modelo de correção e boa linguagem para nós, simples mortais. A *língua* concebida como código e como estrutura ou, ainda, como “conjunto de regras que devem ser seguidas”, formas homogêneas, morfologia, sintaxe e léxico que funcionam à parte dos usos e da história dos sujeitos reais que põem a língua em funcionamento. A *leitura* e a *produção de textos*, isto é, *redação*, concebidas como decodificação e codificação, respectivamente, de sentidos plenos, inexoráveis, intrínsecos às palavras que as compõem, independentes do contexto, do sujeito da

História e da história do Sujeito, imunes aos aspectos ideológicos que permeiam todo e qualquer ato de comunicação e interação sociais.

A organização desses LDEM remete, portanto, à imanência dos sentidos das palavras, à literatura enquanto inspiração divina, à transparência da linguagem e à descontextualização do texto, concebido, assim, como “conjunto de palavras que, organizadas, transmitem mensagens”. Por tudo isso, a análise das APT presentes nestes manuais didáticos revela que as práticas de leitura e de produção de textos são compreendidas como meros exercícios escolares de suposta finalidade propedêutica: a preparação para as provas de vestibulares e do ENEM.

A análise das APT revela ainda que a leitura e a escrita delas decorrentes não devem ser atos de comunicação e interação reais, autênticos, movidos por uma necessidade de saber, de dizer, de agir por palavras. São atos de imitação dos “grandes escritores”, quando as APT propõem o treino da narrativa; são a focalização de certo ângulo do olhar, quando as APT propõem, por exemplo, a descrição de “um palito de fósforo”, de “um ovo” ou ainda completar sentenças para formar supostas metáforas: “azul como...”, “preto como...”. São ainda atos de argumentar sem motivos, exposição sem ter o que, de fato, dizer, quando as APT sugerem o exercício da dissertação sem oferecerem ao aluno do EM a motivação necessária e suficiente para a defesa de *SEU* ponto de vista.

Levando em consideração a função prioritária do componente curricular Língua Portuguesa e consequentes finalidades e objetivos destes livros didáticos, que seriam oferecer ao aluno do EM as condições para, entre outros objetivos, desenvolver/ampliar a proficiência de leitura e produção de textos escritos, poder-se-ia esperar deles sugestões de trabalhos mais aprimorados com a escrita do aluno. Nesse sentido, esperávamos encontrar, por exemplo, maior diversidade de gêneros discursivos, a explicitação das situações de produção, contribuição mais significativa à construção da textualidade pelo aluno ou, ainda, propostas de avaliação dos textos produzidos, quesitos que cumpririam o mínimo necessário a um material que se propõe a *ensinar* a escrever. Contudo, a análise revelou justamente o contrário do que esperávamos, como passamos a detalhar:

Quanto ao quesito *tipologia textual*, nas APT em destaque nesta Coleção 09 não há sugestão de produção de textos com base na diversidade de gêneros e tipos textuais, e nem diversidade de gêneros e tipos adequados à situação de produção. O trabalho que se faz de produção de textos com base apenas nos *tipos*, em uma ordem fixa, “canônica”,

da narração, descrição e dissertação, não dá conta de atender à diversidade dos gêneros que constituem os diversos domínios discursivos, esferas de comunicação, já que as APT em destaque deixam subtender que os tipos ocorrem nos textos como categorias únicas ou mesmo como gêneros em si, isto é, que os textos se constituem puramente narrativos, descritivos ou dissertativos, sem a possibilidade de coocorrência, sem a intergenericidade e sem a pluralidade dos modos de funcionamento dos textos/gêneros. Em outras palavras, as APT desrespeitam a heterogeneidade dos gêneros discursivos, bem como os aspectos pragmáticos dos registros, que se adequam ao contexto de ocorrência e à gênese dos textos.

No que diz respeito ao quesito *condições de produção*, podemos marcar positivamente apenas o item indicação do gênero textual, mas com a ressalva de que os gêneros, quando indicados, obedecem ao critério do estudo do tipo em evidência na série/curso do EM, passando pela narração (narrativa ficcional, crônica), descrição (de personagens, de objetos), dissertação (segundo os modelos das provas de vestibulares e do ENEM) ou ainda a carta argumentativa. Do quesito *contribuição para a construção da textualidade pelo aluno*, podemos assinalar como positivo apenas o item contribuição para a elaboração temática, já que as APT, como dissemos, seguem os modelos das redações de vestibulares, quando oferecem uma coletânea de textos como proposição temática, sobre os quais os alunos deverão dissertar.

Do quesito *formulação das propostas*, assinalamos positivamente apenas os itens clareza e correção na formulação e progressão das atividades. Contudo, ressaltamos que a progressão que aparece nas APT seguem a ordem que chamamos há pouco de “canônica”: narração e descrição no livro didático do primeiro ano; dissertação no segundo e no terceiro, com intensificação de “exercícios de vestibulares e do ENEM”, no último ano da educação básica. Contradizendo igualmente a especificidade desta coleção, não encontramos nas APT nenhuma referência à avaliação dos textos produzidos, o que compromete a integridade da finalidade destes manuais didáticos de Língua Portuguesa. Essas conclusões encontram-se sintetizadas no Quadro 07, a seguir:

QUADRO 07 – SITUAÇÃO DAS APT NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS – COLEÇÃO 09

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS – COLEÇÃO 09	PRESENÇA /AUSÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS A SEGUIR E IDENTIFICAÇÃO DAS APT.		
	Sim	Não	APT
Tipologia textual			
Diversidade de gêneros e tipos textuais		X	
Diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção		X	
Condições de produção			
Explicitação da situação de produção do texto:			
a) indicação de objetivos para a produção		X	
b) indicação de destinatários para o texto		X	
c) indicação do contexto social de circulação do texto		X	
d) indicação do veículo ou suporte		X	
e) indicação do gênero textual	X		24, 25, 26
f) indicação da variedade e/ou registro		X	
Proposta de socialização dos textos produzidos		X	
Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno			
Contribuição para a elaboração temática	X		24, 25, 26
Contribuição para construção da forma composicional do texto		X	
Contribuição para a elaboração do texto de acordo com as convenções da escrita		X	
Contribuição para as operações exigidas na produção:		X	
a) propostas de planejamento		X	
b) proposta de revisão de texto		X	
c) proposta de reelaboração de textos		X	
Formulação das propostas			
Adequação em relação aos objetivos		X	
Variedade na formulação		X	
Clareza e correção na formulação	X		24, 25, 26
Progressão nas atividades	X		24, 25, 26
Avaliação dos textos produzidos			
Presença significativa de propostas de autoavaliação		X	
Presença de proposta de avaliação coletiva, na sala de aula		X	
Presença de sugestão de leitura / avaliação por leitores externos à situação escolar		X	

3.9 Análise do livro didático de Português – Coleção 10: a negação da escrita.

A Coleção 10, Português, apesar de ser constituída por um volume único, não apresenta diferenças significativas em relação à Coleção 09, de três volumes. Este manual didático também está dividido em três partes independentes: “Literatura”, “Gramática” e “Redação e Leitura”, sendo que somente nesta última parte foram encontradas as atividades de produção de textos. A observação dos títulos dos capítulos que integram a terceira parte deste livro didático dá-nos algumas pistas das concepções de língua e de texto (e, conseqüentemente, do trabalho de ler e de escrever) que subjazem às atividades de produção de textos presentes neste manual:

Terceira Parte: Redação e Leitura:

Capítulo 1 – Liberação da linguagem e do pensamento

Capítulo 2 – Exercícios de imaginação

Capítulo 3 – Leitura: interpretação e análise de texto

Capítulo 4 – Experiências de enumeração (1ª parte)

Capítulo 5 – Experiências de enumeração (2ª parte)

Capítulo 6 – A descrição

Capítulo 7 – A narração

Capítulo 8 – A dissertação

Capítulo 9 – Descrição: sensibilidade e imaginação

Capítulo 10 – Experiências de aprofundamento da descrição

Capítulo 11 – O mundo narrado

Capítulo 12 – Começando a história

Capítulo 13 – A apresentação da personagem

Capítulo 14 – A construção do enredo

Capítulo 15 – Enredo linear e não-linear

Capítulo 16 – Narrador: a voz que conta a história

Capítulo 17 – O mundo dissertativo

Capítulo 18 – A delimitação do tema

Capítulo 19 – Assumindo um ponto de vista

Capítulo 20 – A argumentação causal: o(s) porquê(s)

Capítulo 21 – A importância do exemplo

Capítulo 22 – A estrutura do texto

Capítulo 23 – Jogos lógico-expositivos

Capítulo 24 – A linguagem dissertativa

Como se pode inferir, já pelos primeiros capítulos vê-se a língua(gem) concebida como *representação do pensamento*. Os textos que iniciam os capítulos, oferecidos à leitura, são textos literários, fragmentos de poemas de autores como Álvaro de Campos, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, entre outros. Dessa forma, percebemos que escrever, produzir textos, significa, por essa perspectiva, “soltar a imaginação” para *imitar* os “bons escritores”.

Semelhantemente à Coleção 09, as atividades de produção de textos deste livro didático não estão embasadas em nenhuma teoria de gêneros textuais/discursivos. Os autores desta coleção seguem a tipologia clássica de produção de textos com base nos tipos, que vai da descrição/narração à dissertação. Embora seja um material concebido também para a função precípua de ensinar a escrever, nota-se a ausência de qualquer observação sobre a diversidade de gêneros discursivos que circulam na sociedade, sobre a existência de textos que apresentam múltiplos tipos, sobre a relação entre os sentidos dos textos e as condições de produção, com o contexto histórico-social amplo e restrito. Diante disso, percebemos que as APT presentes neste manual são, assim como na coleção anterior, meros exercícios de linguagem, o que significa que a produção escrita do aluno não é verdadeiramente um ato de comunicação e interação com o outro, destinatário de seu discurso (texto), coenunciador, sujeito de sua interação. Aliás, por essa perspectiva, não se percebe “o outro do outro lado da linha”, como na bela metáfora de Irandé Antunes (2003).

Na coleção em análise, as APT que se relacionam à descrição e à narração sugerem apenas a produção de textos literários. Já as APT que enfocam o tipo dissertativo (expositivo ou argumentativo) trabalham na perspectiva da redação de vestibular e da prova do ENEM, sugerindo com isso que a única função do ensino da escrita na educação básica é a formação de escritores literários e a preparação para o uso futuro das habilidades de escrever nas redações de vestibulares. Com isso, o manual didático *nega* ao aluno do EM a possibilidade de ele ser, na sua contemporaneidade, no

cotidiano mesmo da escola, um autêntico usuário da língua, capaz de, através de seus textos, interagir com o mundo, construí-lo e modificá-lo.

Por tudo isso, vemos que essa coleção, assim como a anterior, mesmo tendo a *língua* como objeto de estudo/ensino, e sendo a modalidade escrita a mais valorizada porque até se confunde com escolarização, pouco contribui para o desenvolvimento da proficiência de produção de textos escritos pelo aluno do EM, visto que não possibilita a ele a participação em situações reais, autênticas, de uso da língua escrita, capaz de fazê-lo agir como um sujeito ativo, dinâmico e competente, como somos todos nós, falantes do português. A análise das APT presentes nesta coleção permitiu a percepção dos seguintes resultados:

Em relação ao quesito *tipologia textual*, este livro didático não apresenta diversidade de gêneros nem de tipos textuais, uma vez que propõe as APT a partir de exercícios pela tipologia clássica, intrinsecamente uma tipologia escolar, já que os diversos gêneros discursivos que circulam em abundância no meio social apresentam como característica estrutural a simultaneidade de tipos, com um ou dois em predominância. Igualmente, não há diversidade de variedades nem de registros que se adequem às condições de produção.

Quanto ao quesito *condições de produção*, podemos marcar como negativos todos os seus constituintes. Em algumas APT aparecem o comando “mostre o seu texto para o colega”, sem explicitar, contudo, as razões pelas quais o aluno do EM deveria fazê-lo ou propor revisão do texto produzido. No que diz respeito ao quesito *contribuição para a construção da textualidade pelo aluno*, também todos os itens nos parecem negativos. Diferentemente da Coleção 09, este livro didático de Português não propõe temas consistentes, nem relevantes, nem significativos. Analisemos, por exemplo, as APT 27, 28 e 29 e veremos que os temas propostos apresentam tal baixo nível de informatividade e relevância que nos parecem, com licença para a palavra, estúpidos. O item contribuição para a construção da forma composicional foi marcado negativamente porque as instruções relativas ao tipo textual em estudo não dão conta da textualidade nos níveis da coesão e da coerência, quanto à continuidade temática, à progressão do tema, à articulação entre períodos e parágrafos, nem tampouco à intertextualidade, e nem faz referência à necessidade de o texto não ser contraditório (à não-contradição).

Do quesito *formulação das propostas*, talvez poderíamos marcar positivamente somente os itens variedade na formulação e progressão das atividades. Contudo, se assim o fizermos temos que ressaltar que a progressão implícita nas APT não

necessariamente obedece ao critério de proporcionar o progresso na escrita dos alunos, aumentando, paulatinamente, o grau de complexidade, mas à simples obediência de uma ordem preestabelecida: descrição/narração no primeiro ano do EM, dissertação no segundo, revisão e treino de provas de vestibulares e do ENEM no terceiro. Não podemos, igualmente, marcar como corretas propostas de produção de textos que não nos parecem significativas para a aprendizagem dos alunos. Podem ser marcados negativamente também todos os itens do quesito *avaliação dos textos produzidos*, pois nas APT em análise não há qualquer menção ao processo avaliativo dos textos. Todas essas conclusões encontram-se sintetizadas no Quadro 08, a seguir:

QUADRO 08 – SITUAÇÃO DAS APT NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS – COLEÇÃO 10:

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS – COLEÇÃO 10	PRESENÇA /AUSÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS A SEGUIR E IDENTIFICAÇÃO DAS APT.		
	Sim	Não	APT
Tipologia textual			
Diversidade de gêneros e tipos textuais		X	
Diversidade de variedades e registros adequados à situação de produção		X	
Condições de produção			
Explicitação da situação de produção do texto:			
a) indicação de objetivos para a produção		X	
b) indicação de destinatários para o texto		X	
c) indicação do contexto social de circulação do texto		X	
d) indicação do veículo ou suporte		X	
e) indicação do gênero textual		X	
f) indicação da variedade e/ou registro		X	
Proposta de socialização dos textos produzidos		X	
Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno			
Contribuição para a elaboração temática		X	
Contribuição para construção da forma composicional do texto		X	
Contribuição para a elaboração do texto de acordo com as convenções da escrita		X	
Contribuição para as operações exigidas na produção:		X	
a) propostas de planejamento		X	
b) proposta de revisão de texto		X	
c) proposta de reelaboração de textos		X	
Formulação das propostas			
Adequação em relação aos objetivos		X	
Variedade na formulação	X		27, 28, 29
Clareza e correção na formulação		X	
Progressão nas atividades	X		27, 28, 29
Avaliação dos textos produzidos			
Presença significativa de propostas de autoavaliação		X	
Presença de proposta de avaliação coletiva, na sala de aula		X	
Presença de sugestão de leitura / avaliação por leitores externos à situação escolar		X	

Concluída a análise, na próxima seção, a última deste capítulo, procedemos à discussão dos resultados para verificar os efeitos de sentidos (análise discursiva) das APT presentes nos livros didáticos investigados.

3.10 Os efeitos de sentidos das APT no contexto dos LDEM: a discussão dos resultados.

Em sua reflexão sobre a “A escrita da Análise de Discurso”, Orlandi (2005, p. 32) afirma que a AD “não interpreta os textos que analisa mas sim os resultados da análise de que esses textos constituem o corpus”. Por esse pressuposto, portanto, nossa iniciativa, nesta seção, é a de submeter os resultados da análise que procedemos nas seções anteriores ao nosso dispositivo analítico, conforme previsto na descrição da metodologia, no capítulo anterior. Para tanto, cabe-nos agora explicitar as questões que embasaram a nossa pesquisa, a fim de que possamos compreender os resultados alcançados e a análise discursiva que empreenderemos. Foram os seguintes os questionamentos: Que condições de produção de textos escritos são oferecidas aos alunos do Ensino Médio através das atividades de produção de textos presentes nos livros didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM)? Até que ponto as atividades de produção de textos escritos presentes em edições recentes de livros didáticos do Ensino Médio contribuem para a formação de produtores de textos autênticos? Que gêneros discursivos são sugeridos como atividades de produção de textos nos livros didáticos do Ensino Médio? Que concepções e/ou pressupostos teóricos sobre língua e sobre texto podem ser inferidos a partir da análise das atividades de produção de textos presentes em edições recentes dos manuais didáticos do Ensino Médio?

Em nossa dissertação de mestrado, ao discutirmos sobre o conteúdo de ensino/aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa da educação básica, apontamos para a presença de um intrincado jogo de “oposição, embate, ambiguidade e entrelaçamento” entre o *Discurso Tradicional sobre o conteúdo de Língua Portuguesa* (DPT), de caráter formalista, e o *Discurso sobre o conteúdo de Língua Portuguesa advindo dos Estudos Linguísticos Funcionalistas* (DELF). Ao buscarmos respostas para as questões acima, através da análise das atividades de produção de textos presentes nos livros didáticos do Ensino Médio, o dispositivo analítico permitiu a percepção, como resultado da análise, da presença do DPT como o discurso predominante constitutivo

das APT. Alhures, divisamos as APT como uma *prática discursiva* e, como tal, justifica-se a presença de um *discurso* como seu elemento constitutivo. O tipo e a natureza do discurso, no entanto, são determinados pelas *formações discursivas* a que se filiaram os autores dos LDEM no momento de concepção das atividades.

Quais são as características e modos de funcionamento do DPT na constituição das APT? Orlandi (2001, p. 15-23) caracteriza o discurso pedagógico como um *discurso autoritário*. Nesse sentido, O DPT se caracteriza, constitui-se e funciona por *formações imaginárias* que determinam “o quem, o quê e o para quem”, quando entram em jogo os autores dos livros didáticos (“o quem”) que determinam as APT (“o quê”) para os alunos do Ensino Médio (“o para quem”). Nesse jogo, podemos incluir também a figura do professor do EM, a quem cabe “mediar” o jogo, árbitro da relação entre os seus constituintes. Se pensarmos na definição de Pêcheux (1975/1997, p. 160) de formação discursiva como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*”, podemos facilmente compreender que os autores dos LDEM, das coleções analisadas, conceberam as APT a partir de seu lugar de *autoridade* e, mesmo “sem querer” assumiram pré-construídos, traços materiais da memória, do interdiscurso, concepções sobre língua, sobre texto e, conseqüentemente, sobre atividades de produção de textos abordados pelo DPT em sua manifestação mais evidente, conforme discute Orlandi (2001), de *discurso autoritário* (para Orlandi, o sujeito do discurso é **sujeito de** e está **sujeito a** suas relações da linguagem com o inconsciente). Como funcionam, nas APT, as formações imaginárias? Michel Pêcheux em 1969 (In: GADET & HAK, 1997), a respeito do jogo de imagens que se estabelece entre os sujeitos do discurso, concebe o seguinte quadro, aqui transcrito em sua versão simplificada, conforme aparece em Cardoso (2005, p. 39-41):

Tomando-se A e B como “lugares vazios” a serem preenchidos pelos sujeitos que (se) constituem em torno das APT, consideramos:

- IA(A): a imagem que A tem de si mesmo. A questão que subjaz a essa posição é: “Quem sou eu para que eu lhe fale assim?”
- IA(B): a imagem que o locutor A tem do seu interlocutor B. A questão que subjaz a essa posição é: “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
- IB(B): a imagem que B tem de si mesmo. A questão que subjaz a essa posição é: “Quem sou eu para que ele me fale assim?”

- IB(A): a imagem que B tem de A. A questão que subjaz a essa posição é: “Quem é ele para que ele me fale assim?”
- IA(R): a imagem que A tem do referente, ou daquilo de que se fala. A questão que subjaz a essa posição é: “De que eu lhe falo?”
- IB(R): a imagem que B tem do referente. A questão que subjaz a essa posição é: “De que ele me fala?”

Podemos sofisticar essas imagens:

- A(B(A)): a imagem que A tem da imagem que B tem de A. Questão: “Quem ele acha que eu sou para que eu lhe fale assim?”
- B(A(B)): a imagem que B tem da imagem que A tem de B. Questão: “Quem ele acha que eu sou para que ele me fale assim?”
- A(B(B)): a imagem que A tem da imagem que B tem de B. Questão: “Quem ele acha que ele é para que eu lhe fale assim?”
- B(A(A)): a imagem que B tem da imagem que A tem de A. Questão: “Quem ele acha que é para que ele me fale assim?”
- A(B(R)): a imagem que A tem da imagem que B tem do referente. Questão: “O que ele acha disso para que eu lhe fale assim?”
- B(A(R)): a imagem que B tem da imagem que A tem do referente. Questão: “O que ele acha disso para que ele me fale assim?”
- A(B(A(R))) : a imagem que A tem da imagem que B tem da imagem que A tem do referente. Questão: “O que ele pensa que eu acho sobre isso para que eu lhe fale assim?”
- B(A(B(R))) : A imagem que B tem da imagem que A tem da imagem que B tem do referente. Questão: “O que ele pensa que eu acho sobre isso para que ele me fale assim?”

Compreendemos esse intrincado jogo de imagens pela retomada dos resultados da análise empreendida das APT nas coleções pesquisadas dos LDEM, submetendo-os ao nosso dispositivo discursivo. O objetivo da pesquisa foi analisar edições recentes de livros didáticos do Ensino Médio, distribuídos às escolas públicas através do PNLEM, para descrever que condições de produção de textos escritos são fornecidas aos alunos

do Ensino Médio; analisar se as atividades de produção de textos escritos contribuem para a formação de produtores de textos autênticos; apresentar uma relação e análise dos gêneros discursivos sugeridos para a produção de textos escritos aos alunos do Ensino Médio; identificar que concepções e/ou pressupostos teóricos sobre língua e sobre texto podem ser inferidos a partir da análise das atividades de produção de textos escritos.

Das coleções de LDEM pesquisadas, apenas a Coleção 04, de Matemática, apresenta efeitos de sentidos diferenciados, como apontaram os resultados sintetizados no Quadro 02, e que serão discutidos um pouco mais à frente, ainda nesta seção. Conforme vimos, a síntese das análises, representada pelos Quadros 01, 03, 04, 05, 06, 07 e 08, foi marcada pela negatividade. Assim, por um processo parafrástico de transferência, podemos reconstruir a negação através da transposição do **NÃO**, que foi predominante em quase todos os quesitos avaliados, para o elenco dos critérios da análise discursiva, resultando, igualmente, na negação de todos os dez critérios. Dessa forma, a análise das APT, presentes nas coleções pesquisadas de LDEM, conforme procedemos nas seções anteriores, nos permitiu identificar os seguintes efeitos de sentidos, em acordo Bakhtin (2003, 2004). Em nove das dez coleções analisadas pudemos concluir:

I – que as APT NÃO consideram o fato de que o signo linguístico de não só reflete, mas igualmente refrata a realidade, isto é, as condições de produção de textos não possibilitam ao aluno do EM perceber a natureza ideológica do signo linguístico, no sentido de que os elementos linguísticos não só retratam o mundo tal qual ele se apresenta aos seus olhos, mas igualmente viabilizam múltiplas interpretações e criação de outras realidades;

II – que as APT NÃO consideram que “a consciência individual é um fato sócio-ideológico”, isto é, que “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (BAKHTIN, 2004, p. 35). Em outras palavras, as APT não oferecem ao aluno do EM a condição necessária e suficiente para perceber-se como um sujeito, uma voz inserida no fluxo de outras vozes sociais, que, como ele, experienciam o mundo, formam e expressam sua individualidade através do seu dizer. As APT não possibilitam ao aluno do EM a criação de sua subjetividade em meio a outras subjetividades, negando com isso a possibilidade de constituir seu dizer próprio, sua marca, seu estilo, sua autoria;

III – que as APT NÃO possibilitam ao aluno do EM a experiência e a reflexão sobre os diferentes usos da palavra nas diversas esferas sociais, nos variados domínios discursivos. Nesse sentido, as APT não possibilitam a construção de múltiplas formas de conhecimento, o que garantiria ao aluno do EM uma atuação social mais autêntica através de seus textos;

IV – que as APT NÃO possibilitam ao aluno do EM expressar-se por meio de diferentes gêneros discursivos, já que todo texto se organiza, estrutura-se e funciona socialmente somente através de um específico gênero do discurso;

V – que as APT NÃO consideram a natureza dialógica da linguagem, isto é, não possibilitam ao aluno do EM produzir seu discurso como uma resposta a uma “provocação” de um outro sujeito histórico e social ou como, ele mesmo, um “provocador”, em uma relação polêmica que desencadeará, conseqüentemente, o uso da palavra para constituir outros dizeres;

VI – que as APT NÃO possibilitam ao aluno do EM perceber a natureza polissêmica do signo linguístico, isto é, não possibilitam o emprego adequado da palavra de acordo com o contexto de ocorrência. Em termos mais amplos, igualmente as APT não possibilitam ao aluno perceber que o sentido de um texto se constrói a partir do contexto sócio-histórico e ideológico de sua constituição, ocorrência e funcionamento. Todavia, apesar de polissêmico, paradoxalmente o signo linguístico guarda uma unicidade de sentido que deve, também, ser respeitada pelo produtor de texto (o produtor de um texto não pode empregar aleatoriamente um termo, pelo risco da interrincompreensão provocada pelo mal uso da palavra);

VII – que as APT NÃO possibilitam ao aluno do EM perceber que a produção de um texto (e, conseqüentemente, a (re)produção de seu sentido) se dá também a partir da situação imediata de sua ocorrência – o contexto social estrito – e que desrespeitar esse princípio é incorrer em uma produção textual inautêntica, como um mero exercício da linguagem, desprovido de significação (social);

VIII – que as APT NÃO consideram o fato de que ao produzir um texto o sujeito aciona de sua memória informações que foram acumuladas a partir de suas vivências e leituras e que, para acessar a memória, ele se utiliza de estratégias cognitivas e se apoia em outros textos, inserindo-se, conseqüentemente, no grande diálogo social, por relações de intertextualidade e interdiscursividade;

IX – que as APT NÃO possibilitam ao aluno do EM o desenvolvimento de diversificados modos de expressão, levando em consideração o contexto amplo e imediato, os

interlocutores e a situação de interlocução, bem como a estrutura e funcionamento do gênero discursivo a ser produzido. Em outras palavras, as APT NÃO ajudam a desenvolver estilos diferentes de expressão linguístico-textual;

E, por fim,

X – que as APT NÃO levam o aluno do EM a perceber a língua como um instrumento de comunicação e interação social e não apenas como um sistema composto por formas e estruturas. Por essa concepção, a língua é, portanto, viva e dinâmica, que varia e muda em consequência da variação e mudanças sociais.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (2004, p 95) nos ensina que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Dessa forma, as APT presentes nos LDEM, enquanto prática discursiva caracterizada pelo uso da palavra no domínio discursivo da esfera educacional, apresentam como conteúdo ou como sentido ideológico concepções de *língua* e de *texto* que revelam as formações discursivas (FD) a que os autores dos LDEM se filiaram no momento de elaboração das atividades.

Enquanto prática discursiva, as APT analisadas revelam a presença predominante do DPT em diferentes graus e de modo diferenciado em cada uma das coleções analisadas. Nas coleções 01 e 02, de Química e de Física, respectivamente, O DPT se manifesta como ***negação da escrita ou negação do desenvolvimento da proficiência de produção de textos escritos pelos alunos do EM***. A ausência absoluta de APT deixa entrever um lugar vazio, uma lacuna, um espaço em branco. Se retomarmos aqui as questões de nossa pesquisa, as respostas advindas das coleções de Química e de Física é o silêncio. Um silenciamento provocado pela ausência do dizer. ‘Orlandi⁷ (1997 e 2005) reivindica como parte integrante das condições de produção de um discurso as *formas de silêncio*. Para essa autora (2005) a Análise de Discurso constitui um excelente dispositivo teórico para se ocupar do inexistente, do que está além, do irrealizado. Para ela, o silêncio nos conduz a pensar o modo de existência dos sentidos: “Onde estão os sentidos? De onde vêm? De onde eles tiram sua validade? Que estatuto dar entre verdadeiro e falso, quando se pensa discursivamente? Que relação estabelecer entre fato e linguagem?” (2005, p. 127).

⁷ Essa discussão sobre as formas do silêncio, segundo Orlandi, trecho assinalado pela presença das aspas simples (‘), foi transcrita de nossa dissertação de mestrado (2007, p. 50).

Essa autora distingue pelo menos duas formas de silêncio: o *Silêncio Fundador*, aquele que existe nas palavras, que as atravessa, que significa o não-dito para além dos significantes. Sem silêncio não há sentidos, e há silêncios cheios de linguagem; e a *Política do Silêncio*. Nesta última, inclui-se o *Silêncio Constitutivo* “que nos indica que para dizer é preciso não dizer, em outras palavras, todo dizer apaga necessariamente outras palavras, produzindo silêncio sobre os outros sentidos”; e o *Silêncio Local, ou Censura*, “que remete propriamente à interdição: apagamento de sentidos possíveis mas proibidos, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura” (2005, p. 128).’

O silêncio produzido pela ausência do dizer sobre as APT nos LDEM de Química e de Física leva-nos a inferir que para os autores desses manuais didáticos não seria de sua responsabilidade ou competência contribuir para o desenvolvimento da proficiência de produção de textos escritos pelos alunos do EM. Sobre esse *posicionamento* (MAINGUENEAU, 2005, 2006) questionamos: que concepções de língua e de texto subjazem a esse silêncio? Não seriam os conhecimentos de Química e de Física constituídos também de linguagem? Não seriam produzidos e transmitidos aos alunos do EM através de textos? Nesse sentido é que divisamos aqui a presença do DPT, já que por esse discurso a língua e o texto são *disciplinados*, isto é, restritos às atividades do componente curricular Língua Portuguesa ou, quando muito, aos das Ciências Humanas e Sociais.

Por esse mesmo viés e com o mesmo sentido de ausência como negação da escrita ou do desenvolvimento da proficiência de produção de textos escritos pelos alunos do EM estão as APT presentes no livro didático de Biologia, coleção 03, assim também como na coleção 05, de História, já que esses manuais apresentam número irrelevante de APT (apenas três em Biologia e cinco em História), cuja estruturação se revelou negativa na maioria dos quesitos analisados, de sorte que podemos concluir, com segurança, que as APT presentes nesses livros didáticos também não contribuem para o desenvolvimento da proficiência de produção de textos escritos pelos alunos do EM. Os resultados dessas quatro coleções, em conjunto (Química, Física, Biologia e História, coleção 05), permitem a percepção das seguintes formações imaginárias (FI):

- IA(A): a imagem que A tem de si mesmo. A questão que subjaz a essa posição é: “Quem sou eu para que eu lhe fale assim?”

- A(B(A)): a imagem que A tem da imagem que B tem de A. Questão: “Quem ele acha que eu sou para que eu lhe fale assim?”
- A(B(A(R))): a imagem que A tem da imagem que B tem da imagem que A tem do referente. Questão: “O que ele pensa que eu acho sobre isso para que eu lhe fale assim?”

Na primeira FI podemos preencher o lugar ocupado pelo sujeito A com os autores dos LDEM em evidência, quando se eximiram da responsabilidade de elaborar ou elaboram insuficientemente atividades de produção de textos por não se verem como responsáveis por tais atividades. Na segunda formação imaginária o lugar ocupado pelo sujeito B fica preenchido pelos alunos do EM, cuja imagem de A, imaginada por A, não atribui a A a responsabilidade ou competência de elaborar atividades de produção de textos a serem executadas por B. Na terceira FI, preenchidos os lugares vazios A e B, R representa as próprias APT (ausentes ou insuficientes). Nesse processo podemos dar voz ao sujeito A, a se manifestar da seguinte forma: *nós, A, autores dos livros didáticos em evidência, imaginamos que B, os alunos do Ensino Médio, imaginam que nós, A, imaginamos que os conteúdos de ensino/aprendizagem de Química, Física, Biologia e História não podem ser dinamizados através de atividades de produção de textos porque não seria de nossa responsabilidade ou competência o desenvolvimento da proficiência de produção de textos escritos por eles, B, alunos do EM. Essa competência e responsabilidade caberiam a outro(s) componentes curriculares, por isso não elaboramos ou elaboramos insuficientemente as APT nos livros didáticos de nossa autoria.*

Bakhtin (2003, p. 283) nos lembra que falamos e escrevemos somente através de determinados gêneros discursivos, e que:

nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós o empregamos de forma segura e habilidosa, *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência.

As APT presentes no LDEM de História, Coleção 06, desconsideram esses princípios expostos por Bakhtin na citação acima, visto que se apresentam em número bastante significativo (142), mas nenhuma delas atendeu satisfatoriamente aos quesitos de nossa tabela de análise, conforme sintetizado no Quadro 04, acima. Nesse quadro

vem assinalado positivamente apenas o item contribuição para a elaboração temática. O que mais chama a atenção e cujo efeito de sentido é o mais saliente é o fato de que são tantas as APT sem a especificação do gênero a ser produzido (SEG), efeito ainda mais característico se observarmos que nas demais APT quando há especificação do gênero discursivo, esses são vagamente designados, sem qualquer definição ou exemplo que possa orientar o aluno do EM em sua produção. Alguns outros gêneros são gêneros de discurso típicos do contexto escolar (“redação”, “dissertação”, “descrição”, “texto livre”), provocando com isso o efeito de produção endógena, isto é, de utilidade somente no interior do contexto escolar restrito, cujo resultado é um texto desprovido de autenticidade porque feito sem funcionalidade ou de função restrita ao cumprimento da tarefa escolar.

Como salienta Bakhtin na citação acima, mesmo que em termos práticos todo usuário da língua saiba utilizar uma infinidade de gêneros discursivos, em especial os gêneros típicos da oralidade, em termos teóricos o usuário da língua, notadamente aqui representado pelos alunos do EM, precisa ser orientado de modo adequado, principalmente no que se refere aos gêneros escritos de estilo formal, mais sofisticados, o que, portanto, demandam empenho por parte do aluno e orientação cuidadosa pelo professor e pelo material didático. O processo de elaboração das APT presentes na Coleção 06 foi mediado pelas seguintes formações imaginárias:

- IA(A): a imagem que A tem de si mesmo. A questão que subjaz a essa posição é: “Quem sou eu para que eu lhe fale assim?”
- IA(B): a imagem que o locutor A tem do seu interlocutor B. A questão que subjaz a essa posição é: “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
- IA(R): a imagem que A tem do referente, ou daquilo de que se fala. A questão que subjaz a essa posição é: “De que eu lhe falo?”

Como se vê, são formações imaginárias menos complexas, nas quais os autores do livro didático de História, Coleção 06, ocupam o lugar vazio do sujeito representado por A. Os alunos do Ensino Médio são representados por B e as APT preenchem o lugar vazio de R. Na primeira FI, A imagina que é de sua responsabilidade, enquanto autores de um livro didático, contribuir para o desenvolvimento da proficiência de produção de

textos pelos alunos do EM; por isso A elaborou atividades de produção de textos em grande quantidade a fim de cumprir com essa responsabilidade. Na segunda formação imaginária entra em jogo a imagem que os autores dos livros didáticos têm dos alunos do EM. Por essa imagem B não é um usuário autêntico da língua escrita. B é tão somente um *aluno*, isto é, um sujeito em processo de aprendizagem que precisa ser *treinado*, submetido a um conjunto de atividades, meros exercícios escolares, como de hábito se costuma fazer na escola, de modo que, somente ao final de sua formação B possa estar pronto para atuar, fora da escola, como um usuário da língua escrita, a partir das habilidades adquiridas por meio dos exercícios escolares. Na terceira FI entram em jogo as imagens que os autores dos livros didáticos têm sobre a língua, sobre texto e, conseqüentemente, sobre as atividades de produção de textos. Por essa formação imaginária, a língua é uma estrutura autônoma, complexa, que independe das condições histórico-sociais de seus usuários. Texto não é um processo, mas um todo acabado cujo aprendizado depende apenas de treinamento exaustivo e repetitivo através de exercícios escolares, consubstanciados pelas 142 atividades de produção de textos no livro didático de sua autoria. Essas três formações imaginárias demonstram a presença marcante do DPT determinando na escola o lugar do aluno, a concepção de língua e de texto e o lugar dos autores dos livros didáticos na determinação das práticas (discursivas) escolares. Língua e texto como transparentes, isto é, não-opacos, homogêneos, autônomos, estruturais, não-lacunares, independentes de sua historicidade e da história dos seus usuários. Eis a forte presença do DPT na gênese das atividades de produção de textos presentes na Coleção 06. Eis, portanto, seus efeitos de sentidos.

Antunes (2009, p 53) assevera que o vasto domínio da textualidade ainda não foi devidamente considerado nas práticas escolares. Segundo a autora, uma possível explicação para isso é que, por razões históricas, por muito tempo as línguas foram vistas, preferencialmente, em seus aspectos imanentes, naquilo que é especificamente linguístico e interior a seu sistema de regras. Para Antunes, nas práticas escolares:

Não se percebeu que é preciso ir além e atingir os elementos que condicionam esse linguístico, que o determinam e lhe conferem, de fato, propriedade e relevância. Ou seja, é preciso chegar ao âmbito das *práticas sociais* e, daí, ao nível das *práticas discursivas*, domínios em que, na verdade, são definidas as convenções do uso adequado e relevante da língua. Desde esses domínios, é que se pode perceber os modos de construção dos textos concretos, aqueles historicamente reais e situados no tempo e no espaço (2009, p. 53).

Antunes (2009) afirma ainda que o trabalho com os gêneros de texto se apresenta como uma possibilidade de superação dos estreitos limites do especificamente linguístico porque o conceito de gêneros textuais retoma e amplia um pressuposto básico da textualidade: *“o de que a língua usada nos textos – dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social”* (grifos da autora, p. 54). A aceitação pela escola de tal pressuposto traria importante implicação para a produção de textos, porque, segundo ainda Antunes (2009, p. 57):

Assim, os textos assumiriam sua feição concreta, particular, de realização típica, uma vez que seriam identificados como sendo, cada um, de determinado gênero. As atividades de escrita, por exemplo, deixariam de ter o estatuto de peça indefinida (“Escrevam um texto”; “Façam uma redação”, “Falem sobre”) para terem a cara e o nome particular do gênero que realizam (“Escrevam uma carta, um aviso”; “Façam um convite” etc.). Por sinal, vale a pena acrescentar que o nome do gênero já aponta, por si só, para o propósito comunicativo do gênero: um convite, um aviso, um atestado, um anúncio, um debate, uma exposição oral já antecipam muito de seu propósito comunicativo.

A análise das APT presentes nos livros didáticos de Geografia, aqui identificados como Coleção 07 e Coleção 08, permitiu identificar o aspecto positivo de que houve preocupação por parte dos autores de estruturarem as APT a partir da noção de gêneros discursivos, chegando ao ponto de trazerem definições categóricas sobre os gêneros a serem produzidos (Coleção 07) ou situando as APT como etapa de um processo maior (pré-escrita e pós-escrita), o que, por certo, contribui significativamente para o desenvolvimento da proficiência de produção de textos pelos alunos do EM.

Contudo, apesar desse aspecto positivo que acabamos de apontar, a análise do conjunto das APT presentes nas coleções 07 e 08, conforme pode ser comprovado pela observação da nossa tabela de análise (Quadro 05 e Quadro 06) revela ainda a presença do DPT fundamentando as práticas discursivas atividades de produção de textos nas duas coleções em destaque. Seja pela negação da escrita ou do desenvolvimento da proficiência de produção de textos pelo aluno do EM por falta de orientação consistente ao processo de escrever (Coleção 07), seja por insuficiência de dados, isto é, a quase ausência de APT na Coleção 08, além dessa coleção também não atender satisfatoriamente aos quesitos da tabela, nas poucas APT (apenas sete) apresentadas.

Dessa forma, o DPT se manifestou no processo de elaboração das APT dos livros didáticos de Geografia analisados constituído pelas seguintes formações imaginárias:

- IA(B): a imagem que o locutor A tem do seu interlocutor B. A questão que subjaz a essa posição é: “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
- IA(R): a imagem que A tem do referente, ou daquilo de que se fala. A questão que subjaz a essa posição é: “De que eu lhe falo?”
- A(B(R)): a imagem que A tem da imagem que B tem do referente. Questão: “O que ele acha disso para que eu lhe fale assim?”

Na primeira formação imaginária, os autores dos livros didáticos, ao ocuparem o lugar vazio representado pelo sujeito A, já enxergam B, lugar do sujeito ocupado pelos alunos do EM, como um autêntico produtor de textos, no sentido de que ao conceberem as atividades de produção de textos para os seus livros didáticos (Coleção 07 e Coleção 08) designam os textos a serem produzidos como *gêneros discursivos*, o que, segundo Antunes (2009), como já citamos, revela a concepção de língua como um comportamento social e a concepção de texto como forma de realização desse comportamento, pela interação entre os interlocutores. Contudo, a segunda e a terceira formações imaginárias revelam as imagens que A, os autores dos livros didáticos, têm das atividades de produção de textos, representadas por R. Por essas imagens, não seria de sua responsabilidade ou competência fornecer aos alunos do EM todas as instruções necessárias ao processo de elaboração do texto. Bastaria a eles a designação e até a definição dos gêneros a serem produzidos ou ainda a existência de “umas poucas atividades”, somente isso seria o suficiente para que os alunos aprendessem a escrever. Por essas FI a contribuição para a construção da textualidade pelo aluno, bem como a avaliação dos textos produzidos, notadamente a avaliação por leitores externos à situação escolar, ficariam de fora das APT porque enquanto autores de livros de Geografia, não seria de sua competência ou responsabilidade a sugestão de tais procedimentos pedagógicos. A quem caberia, então, tais responsabilidades? Segundo ainda Antunes (2009, p. 58), no trabalho de produção de gêneros textuais na escola

Recobriria pleno sentido também o estudo detalhado das estruturas de composição dos textos ou a sua *forma composicional*. Quer dizer, conheceríamos que blocos compõem determinado gênero; que formas assumem e em que sequência esses blocos são distribuídos. Todo texto se concretiza numa determinada forma de construção, que engloba certa sequência de elementos, mais ou menos estipulados. Se somos capazes de, empiricamente, reconhecermos a que gênero

pertence determinado texto, é porque identificamos as formas prototípicas de eles se concretizarem numa determinada seqüência.

O efeito de sentido mais saliente nas atividades de produção de textos presentes nos livros didáticos de Geografia analisados é o da negação do desenvolvimento da proficiência de produção de textos pelos alunos do EM, pela violação do direito à orientação à escrita, sentidos apontados por Irandé Antunes na citação acima.

A quem caberia, então, tais responsabilidades? A esse nosso questionamento, sobre a quem caberia a responsabilidade de fornecer aos alunos do EM a condição necessária e suficiente para o desenvolvimento pleno da proficiência de produção de textos escritos, podemos, nós mesmos, responder: a todos os sujeitos envolvidos na tarefa de educar, cujos compromissos maiores podem ser atribuídos aos professores de um modo em geral e aos autores dos livros didáticos, uma vez que para a maioria dos alunos do EM, notadamente das escolas públicas, a quem se destina o PNLEM, os LDEM se constituem, senão nos únicos, os recursos didáticos mais utilizados no âmbito de cada disciplina. No entanto, esperar-se-ia dos livros didáticos de Língua Portuguesa um compromisso mais acentuado com o desenvolvimento da escrita do aluno, não de forma exclusiva, como se pretende no domínio do DPT, mas como maior atribuição, visto que a produção de textos nesses livros não pode ser consequência, pretexto, procedimento metodológico ou outra forma qualquer de dinamização de conteúdos, mas TEXTO (recepção e produção) deve ser O CONTEÚDO, uma vez que, como assevera Antunes (2003, 2005, 2009), a LÍNGUA só se realiza na forma de texto e que todo texto, como tão bem salientou Bakhtin (2003, 2004) estrutura-se em torno de um gênero discursivo específico.

O Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio, Guia 2009 para Língua Portuguesa (Anexo 2.2.2; Da produção, p.130-131)⁸ disponibiliza aos professores do Ensino Médio e aos avaliadores do PNLEM dez perguntas, guias de avaliação das atividades de produção de textos presentes nos LDEM de Língua Portuguesa. Esse documento se constitui numa *Ficha de Avaliação* que, no seu teor, não se difere substantivamente de nossa tabela de análise, Quadros 01 a 08, mesmo porque o nosso quadro modelo foi adaptado de Costa Val (2003), como já assinalamos, que por sua vez se utilizou do Guia do PNLD 2002 para avaliação de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, na qualidade de avaliadora do Programa. São os

⁸ Disponível em www.fnnde.gov.br. Acessado em 12 de dezembro de 2009.

seguintes os questionamentos para as APT, excluídas aqui os quadros de resposta (Sim; Não):

AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL:

- a) objetivam a formação do aluno como autor, que visa a atingir propósitos comunicativos nas diversas situações de interação social?
- b) levam em consideração os fatores de textualidade?
- c) consideram os elementos de contextualização, em especial o destinatário, a situação, a finalidade (Ou se limitam a propor um tema para redação?)
- d) consideram as etapas de planejamento, execução e revisão? (Ou privilegiam o produto final?)
- e) desenvolvem estratégias para garantir a progressão temática no desenvolvimento de textos?
- f) desenvolvem a capacidade de construção textual a partir de elementos formais, tais como uso do vocabulário, mecanismos coesivos, organização do período, estruturação em parágrafos?
- g) exploram a estrutura dos tipos básicos de texto (descrição, narração, dissertação expositiva/argumentativa)?
- h) propiciam o desempenho do aluno em relação a diversos gêneros textuais da modalidade oral?
- i) propiciam o desempenho do aluno em relação a diversos gêneros textuais da modalidade escrita?
- j) desconsideram a articulação com as atividades de leitura e com os conhecimentos linguísticos e literários?

Excetuando-se as questões indicadas pelas letras *h* e *j*, que se referem aos gêneros discursivos da oralidade e à articulação das atividades de produção de textos com os conhecimentos linguísticos e literários, todas as demais questões foram contempladas em nossa análise das APT nas dez coleções investigadas. No que se refere às atividades de produção de textos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, Coleção 09 e Coleção 10, a única questão contemplada do questionário acima é aquela indicada pela letra *g*, que se refere à estrutura dos tipos básicos de texto, porque esses manuais propõem as APT em torno dessa tipologia, que chamamos, alhures, de canônica (da narração/descrição à dissertação). Isso, no entanto, longe de se apresentar como um

aspecto positivo, no contexto dos livros didáticos analisados apresenta-se justamente como o problema, visto que essa tipologia tradicional marca a presença do DPT como o discurso constitutivo da prática discursiva atividade de produção de textos, porque, como já assinalamos, essa abordagem metodológica de produção da escrita desconsidera que os tipos textuais funcionam no interior dos gêneros discursivos específicos, como sequências linguísticas dos textos, quase sempre na heterogeneidade de dois ou mais tipos em um só gênero e não como uma entidade autônoma, como se fosse sempre possível escrever qualquer texto somente “narrativo”, “descritivo” ou “dissertativo” fora dos muros da escola. Por outro lado, os livros didáticos analisados consideram que todos os esforços de escrita dos alunos devem ser voltados para o aprendizado do *gênero único* redação de vestibular ou de concurso público (RV), na sua contextualização de simulacro, isto é, apenas como um treinamento para uma situação futura, além, é claro, de estabelecerem como “modelo de boa escrita” os textos literários, como já discutimos nos capítulos e seções anteriores.

A análise das APT dos livros didáticos de Português revelou a força do DPT na origem e constituição das atividades. Podemos comprovar pela observação dos Quadros 07 e 08 que há uma situação paradoxal em evidência, porque uma das funções prioritárias da disciplina Língua Portuguesa na escola de Ensino Médio seria justamente contribuir para o desenvolvimento da proficiência de produção de textos escritos dos alunos desse estágio final da educação básica. O livro didático de Português, material de uso bastante acentuado na escola pública, deveria trazer contribuições significativas a esse empreendimento. No entanto, apesar de estar estruturado de modo a ter uma parte exclusiva para o trabalho com a escrita (sempre a terceira e última parte do livro, posição que revela o “valor secundário – terciário” atribuído à textualidade do aluno) pouca contribuição traz à competência de escrita dos alunos, negação da escrita que se faz não pela ausência de APT, mas pelas formações discursivas a que se filiaram os autores dos livros didáticos de Língua Portuguesa no momento de concepção das atividades. A análise das APT permitiu-nos a percepção das concepções de língua e de texto característicos do DPT, visto que por esse discurso língua e texto são entidades autônomas, a-históricas e independentes dos sujeitos sociais, das variações contextuais e dos fatores pragmáticos que interferem na sua produção, funcionamento e circulação. Por esse discurso, língua e texto não são processos, mas produtos e, como tais, no trabalho de escrita na escola, por um lado, dispensam o trabalho do aluno de dar a devida atenção à diversidade e variedade de gêneros, tipos e registros e às condições de

produção dos textos/discursos; por outro lado, dispensam o professor do EM e os autores dos livros didáticos de formularem as atividades de produção de textos de modo a trazerem significativa contribuição para a construção da textualidade do aluno, de dar atenção esmerada à formulação das propostas e de atentarem para a condição de autenticidade dos textos, isto é, possibilitarem a produção de textos reais em situação real de uso, para tornar os alunos verdadeiros usuários da língua escrita, na condição imediata do seu aqui e agora, para tornar a escola um verdadeiro, autêntico espaço de interlocução através da escrita. O DPT impediu também que os autores dos livros didáticos de Português indicassem aos alunos a necessidade de avaliar os textos produzidos, sobretudo destinando-os à avaliação/recepção/interlocução por leitores externos à situação escolar. Os efeitos de sentidos oriundos das APT presentes nos LDEM de Língua Portuguesa apontam para a presença das seguintes formações imaginárias nas origens e constituição das APT:

- IA(B): a imagem que o locutor A tem do seu interlocutor B. A questão que subjaz a essa posição é: “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
- IA(R): a imagem que A tem do referente, ou daquilo de que se fala. A questão que subjaz a essa posição é: “De que eu lhe falo?”
- A(B(R)): a imagem que A tem da imagem que B tem do referente. Questão: “O que ele acha disso para que eu lhe fale assim?”
- A(B(A(R))) : a imagem que A tem da imagem que B tem da imagem que A tem do referente. Questão: “O que ele pensa que eu acho sobre isso para que eu lhe fale assim?”

Nessas formações imaginárias, os lugares vazios são ocupados pelos sujeitos representados por A, autores dos livros didáticos, por B, os alunos do Ensino Médio e por R, que são as atividades de produção de textos. Na primeira FI os autores dos livros didáticos de Português imaginam B apenas como alunos, sujeitos em processo de aprendizagem da escrita e não como verdadeiros, autênticos usuários da língua, capazes de produzirem textos escritos em situações reais, autênticas de interlocução. Na segunda FI entra em jogo a concepção de língua e de texto que determinaram as APT. Essa

concepção é aquela mesma da ordem do DPT, língua e texto como produtos, entidades autônomas, independentes dos usuários da língua e da situação de produção (o contexto histórico e situacional amplo e restrito). Na terceira FI os autores dos livros didáticos imaginam que os alunos do Ensino Médio concebem língua e texto pela mesma ordem do DPT, por isso aceitam sem questionamento os comandos presentes nas APT. Por fim, na quarta FI os autores dos livros didáticos de Português imaginam que os alunos do Ensino Médio “sabem” de sua concepção de língua e de texto e concordam com ela, de modo a executarem sem conflito as APT porque acreditam que esse cumprimento de tarefa os levará ao desenvolvimento da proficiência de produção de textos, competências e habilidades que só serão utilizadas em momento propício, nas provas de concurso público, de vestibulares ou do ENEM.

Situação diversa dos livros didáticos de Língua Portuguesa e das demais coleções até aqui discutidas são os efeitos de sentidos oriundos das APT dos livros didáticos de Matemática, Coleção 04. A análise descrita na seção 3.3 permitiu perceber ainda alguns traços do DPT porque a maioria das APT sugerem a produção de textos sem a especificação do gênero; e mesmo naquelas em que os gêneros são designados não há informação suficiente ao aluno de como os textos/gêneros se estruturam e funcionam (não há, como vimos, definições dos gêneros, nem exemplos ou modelos, nem orientação quanto à forma composicional dos textos). No entanto, a análise também provou que não se pode afirmar que o DPT é predominante nas APT presentes nos livros de Matemática porque essas atividades são bem estruturadas, de modo que atenderam satisfatoriamente a quatorze dos vinte e três itens avaliados, sendo, a nosso ver, mais significativo o fato de que foram marcados afirmativamente a maioria dos itens em todos os quesitos avaliados em nossa tabela de análise, quanto à tipologia textual, às condições de produção, à contribuição para a construção da textualidade pelo aluno, à formulação das propostas e à avaliação dos textos produzidos.

Também, esse conjunto de atividades se difere dos demais porque os autores se preocuparam com o *processo* de produção dos textos, uma vez que a maioria das APT traz proposta de planejamento, proposta de revisão, proposta de reelaboração, proposta de autoavaliação e de avaliação coletiva na sala de aula. Não há, ainda, presença de sugestão de leitura dos textos a serem produzidos pelos alunos por leitores externos à situação escolar, razão também por que não incluímos essas atividades no rol daquelas que originalmente estão distanciadas do DPT, situação não encontrada em nenhuma das coleções analisadas. Nessas APT o DPT não predomina. Percebemos, então, a presença

predominante de um outro discurso, *Pedagógico*, mas não necessariamente autoritário, como definiu Orlandi (2001), citada no início desta seção. Sem dúvida, esse discurso pedagógico outro se caracteriza e constitui por uma concepção de língua e de texto diferente ou até contrária àquela do DPT. Nesse outro discurso língua e texto não são produtos, mas processos, visto que as condições para o desenvolvimento da proficiência de produção de textos demandam *trabalho* por parte do aluno; trabalho que se faz por etapas claramente delineadas nas APT, situação que define novos sentidos nos lugares ocupados pelos autores dos livros didáticos e pelos alunos, no jogo das formações imaginárias:

- IA(A): a imagem que A tem de si mesmo. A questão que subjaz a essa posição é: “Quem sou eu para que eu lhe fale assim?”
- IA(B): a imagem que o locutor A tem do seu interlocutor B. A questão que subjaz a essa posição é: “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
- IA(R): a imagem que A tem do referente, ou daquilo de que se fala. A questão que subjaz a essa posição é: “De que eu lhe falo?”

Considerando A como o lugar ocupado pelos autores dos livros didáticos de Matemática; B como o lugar ocupado pelos alunos do Ensino Médio e R como o lugar ocupado pelas atividades de produção de textos, podemos perceber os seguintes efeitos de sentidos: na primeira FI os autores dos livros didáticos se imaginam também como responsáveis pelo desenvolvimento da proficiência de produção de textos escritos pelos usuários dos livros, os alunos do EM. Na segunda FI os autores dos livros didáticos imaginam os alunos do Ensino Médio como sujeitos em processo de aprendizado que, se por um lado não têm ainda desenvolvidas todas as competências e habilidades de domínio da língua escrita, por outro já se aproximam do usuário autêntico da língua, visto que estruturam as APT em uma situação favorável à aprendizagem, próxima às situações de escrita que acontecem fora dos muros da escola. Na terceira FI prevalecem as imagens dos autores dos livros de Matemática sobre as APT, em que subjaz a concepção de língua e de texto como processo e em que predomina o discurso pedagógico outro, diferente ou contrário ao DPT.

Submetidas ao dispositivo teórico-metodológico elaborado com base em Bakhtin (2003, 2004) os resultados da análise das APT presentes nos livros didáticos de Matemática provocam também efeitos de sentidos diferentes das demais coleções, especialmente quanto aos critérios VII, VIII e X, em que teríamos, por um processo parafrástico, a transposição do **Sim**, predominante no Quadro 04:

VII – As APT presentes nos livros didáticos de Matemática possibilitam ao aluno do EM perceber que a produção de um texto (e, conseqüentemente, a (re)produção de seu sentido) se dá também a partir da situação imediata de sua ocorrência – o contexto social estrito – e que desrespeitar esse princípio é incorrer em uma produção textual inautêntica, como um mero exercício da linguagem, desprovido de significação (social):

VIII – As APT presentes nos livros didáticos de Matemática consideram o fato de que ao produzir um texto o sujeito aciona de sua memória informações que foram acumuladas a partir de suas vivências e leituras e que, para acessar a memória, ele se utiliza de estratégias cognitivas e se apóia em outros textos, inserindo-se, conseqüentemente, no grande diálogo social, por relações de intertextualidade e interdiscursividade:

X – As APT presentes nos livros didáticos de Matemática levam o aluno do EM a perceber a língua como um instrumento de comunicação e interação social e não apenas como um sistema composto por formas e estruturas. Por essa concepção, a língua é, portanto, viva e dinâmica, que varia e muda em conseqüência da variação e mudanças sociais:

Para Orlandi (2001, p. 25) a *linguagem* pode ser considerada como um *trabalho*. Segundo ela esses termos se aproximam porque ambos não têm um caráter arbitrário nem natural, mas necessário. Linguagem e trabalho são resultados da interação entre o homem e a realidade natural e social, numa relação de mediação constitutiva, produção social, ação que modifica, que transforma. Nesse sentido, toda prática de linguagem pode e deve ser compreendida também como mediação, como processo. Orlandi (2001) salienta ainda que se compreende melhor o discurso, na perspectiva de Pêcheux (1969) quando concebido como *efeito de sentidos entre interlocutores*, como parte do funcionamento das instituições sociais, da sociedade de um modo em geral.

Assim sendo, compreende-se melhor o discurso também como uma prática, uma prática discursiva que, obviamente, não é produto, mas processo. O discurso enquanto prática demanda relação com outros discursos, redes de pré-construídos, de já-ditos, sentidos em rede, interdiscursividade:

É preciso dizer que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados, institucionalizados. Finalmente, faz parte da estratégia discursiva prever, situar-se no lugar do ouvinte, antecipando representações, a partir de seu próprio lugar de locutor, o que regula a possibilidade de respostas, o escopo do discurso (ORLANDI, 2001, p. 26).

Da tensão provocada pelas relações interdiscursivas dois processos se destacam: a paráfrase – retorno constante a um mesmo dizer já sedimentado – e a polissemia – tensão que aponta para o rompimento do mesmo (sentido/discurso) e provoca a emergência do outro (sentido/discurso). Por outro lado, as práticas discursivas têm nas formações discursivas as matrizes de seu sentido, filiações dos sujeitos de linguagem aos sentidos em rede, posicionamentos e ideologias.

Por essa concepção de discurso enquanto prática, podemos seguramente compreender a presença do DPT em predominância na quase totalidade das atividades de produção de textos nos livros didáticos analisados. A análise discursiva permitiu a percepção de efeitos de sentidos que apontam para *o mesmo*, isto é, para a mesmice das práticas pedagógicas tradicionais, em que têm lugar a língua e o texto concebidos como entidades homogêneas, autônomas, “monolíticas”, que se distanciam, como dissemos, dos sujeitos da História e da história dos Sujeitos.

Dos conjuntos das APT das dez coleções analisadas, apenas começam a apontar para o novo (o outro discurso pedagógico não-autoritário) as APT dos livros didáticos de Matemática, resultados contraproducentes porque esse “lugar” deveria ser ocupado pelos livros didáticos de Língua Portuguesa, no sentido de que os autores desses livros, enquanto autoridades e estudiosos (?) da língua deveriam estar plenamente cientes das descobertas científicas de pelo menos dos últimos trinta anos, já que hoje tantos são os trabalhos publicados, resultados das investigações nas Ciências da Linguagem, que têm a língua, o texto e o discurso como seu objeto de estudo.

Admitindo-se, no entanto, a escola como um lugar de conflitos (entre o mesmo e o outro), o discurso pedagógico como um discurso autoritário (que não transige, que não admite outras verdades, que não questiona e não aceita questionamentos, que não se abre para o novo) pode-se claramente compreender o porquê do DPT estar na origem, como discurso constitutivo da prática discursiva atividades de produção de textos dos

livros didáticos do Ensino médio, o que revela o já-sempre-aí, redes de pré-construídos, relação de interdiscursividade que aponta para a prática pedagógica tradicional, com todas as (in)verdades que a escola teima em conservar.

CONCLUSÕES

Que condições de produção de textos escritos são oferecidas aos alunos do Ensino Médio através das atividades de produção de textos presentes nos livros didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM)? Até que ponto as atividades de produção de textos escritos presentes em edições recentes de livros didáticos do Ensino Médio contribuem para a formação de produtores de textos autênticos? Que gêneros discursivos são sugeridos como atividades de produção de textos nos livros didáticos do Ensino Médio? Que concepções e/ou pressupostos teóricos sobre língua e sobre texto podem ser inferidos a partir da análise das atividades de produção de textos presentes em edições recentes dos manuais didáticos do Ensino Médio? Com esses questionamentos, a realização da pesquisa e a escrita desta tese nos permitiram chegar aos seguintes resultados:

As atividades de produção de textos investigadas não atenderam satisfatoriamente aos critérios da análise que empreendemos, de modo que podemos concluir que as APT presentes nos livros didáticos do Ensino Médio distribuídos pelo PNLEM e adotados pelas três escolas de nossa convivência não contribuem para o desenvolvimento da proficiência de produção de textos escritos pelos alunos. Faltam às atividades sugestões de trabalho com a diversidade de gêneros, tipos e registros que se adequem à situação de produção. Não se respeitam nessas APT as condições de produção dos textos conforme são produzidos e postos em circulação cotidiana e corriqueiramente na vida em sociedade além dos muros da escola. Não há contribuição para a construção da textualidade do aluno. As propostas de produção de textos não são bem formuladas e na maioria das APT não há sugestão de avaliação dos textos produzidos.

Dos livros didáticos investigados, apenas os de Matemática apresentam atividades de produção de textos que podem contribuir mais significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades de produção de textos escritos, visto que atenderam afirmativamente à maioria dos critérios da tabela de análise.

Submetidos os resultados da análise ao dispositivo teórico-metodológico elaborado com base em Bakhtin (2003, 2004), a partir dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1969/ GADET & HAK, 1997; PÊCHEUX, 1975/1997, ORLANDI, 2000, 2001, 2005) a análise discursiva revelou a presença predominante do *Discurso Pedagógico Tradicional sobre o Conteúdo de*

Língua Portuguesa – DPT (SANTOS, 2007) na origem e constituição das APT, o que revela, por parte dos autores dos livros didáticos, filiações a formações discursivas que concebem a língua e o texto como entidades autônomas, a-históricas, formas e estruturas independentes dos sujeitos histórico-sociais, usuários da língua, que interagem verbalmente entre si somente através de textos.

Nas APT, o DPT se constitui por um jogo de formações imaginárias (PÊCHEUX, 1969/ GADET & HAK, 1997), efeitos de sentidos, lugares-sujeitos ocupados pelas imagens que os autores dos manuais didáticos possuem sobre si mesmos, sobre os alunos do EM, sobre a língua e sobre texto, matérias substanciais das APT. Os efeitos de sentidos das APT de Matemática não negam o DPT, mas revelam a predominância de um outro discurso pedagógico, não-autoritário, porém ainda fragilizado, sobretudo pela ausência de sugestão de trabalho mais cuidadoso com os gêneros discursivos, pela ausência de propostas de avaliação dos textos a serem produzidos pelos alunos do EM por leitores externos à situação escolar.

Retomando Irandé Antunes, lembramos que para essa autora “*o insucesso da escrita escolar é responsabilidade mais de outros fatores do que do componente linguístico*” (2009, p. 167, grifos originais). Em outras palavras, se os alunos deixam de aprender a escrever não é porque lhes falta competência linguística para tal empreendimento, mas porque lhes faltam as orientações adequadas e as condições propícias ao uso da escrita. Faltam aos professores e aos autores dos livros didáticos o discernimento de imaginá-los, os alunos, percebê-los, olhá-los e vê-los como autênticos usuários da língua e, como tais, capazes de aprender a escrever com desenvoltura e prenhes de significados. Para tanto, é preciso uma mudança radical (de raiz!) na concepção de língua e de texto, para deixarem emergir plenamente uma outra ordem de discurso, o do discurso contrário ao autoritarismo do DPT.

Ao finalizarmos este trabalho, alguns temas/problemas que nos ocorreram durante a elaboração da tese ainda permanecem sem solução, credores de nossa atenção e sobre os quais nos debruçaremos em etapas de estudo e trabalhos futuros:

- 1º - empreender estudos e buscar possíveis soluções na Linguística do Texto para o problema da relação entre gêneros discursivos e suportes de gêneros/textos, correlacionando-os aos fatores de coesão e coerência textuais;
- 2º - abordar mais “corajosamente” a inquietante e urgente discussão sobre a relação entre os gêneros discursivos e o ensino de línguas na educação básica (do muito/pouco

que lemos temos encontrado muita teoria e pouca ou quase nenhuma sugestão prática razoavelmente aceitável);

3º - investigar sobre a contribuição da Análise Crítica do Discurso (ACD) para a compreensão dos gêneros discursivos e sua abordagem no ensino de línguas;

4º - fazer uma análise mais ponderada e crítica dos trabalhos do pesquisador americano Charles Bazerman, para verificar a contribuição desse autor para a compreensão do processo de escrita, sobretudo dos gêneros discursivos do domínio acadêmico;

5º - propor uma tipologia razoavelmente aceitável das unidades do discurso a partir de um repensar da proposta de Maingueneau (2005, 2006) de modo a trazermos soluções convincentes para o dilema das nomenclaturas, sobretudo da ambivalência de designação de gêneros textuais ou gêneros discursivos;

6º - refletir sobre as possíveis contribuições da AD (nas linhas de pesquisa de abordagem de Pêcheux e naquelas de inspiração nos trabalhos de Foucault) para a compreensão do processo de escrever;

7º - empreender estudos em torno da obra de Bakhtin e de seu Círculo, de modo a buscar contribuições mais significativas para o ensino-aprendizagem de línguas;

8º - enfrentar corajosamente a discussão sobre *autoria*, sobretudo na sua relação com os gêneros discursivos (estrutura e funcionamento) e nos pressupostos teóricos e metodológicos da Crítica Textual (Ecdótica);

9º - refletir sobre as teorias de letramento, inquirindo-as sobre a relação entre letramento e gêneros discursivos;

10º - refletir sobre o lugar dos gêneros discursivos no currículo de formação dos professores da educação básica;

11º - realizar trabalhos sistemáticos de abordagens dos gêneros discursivos na prática pedagógica da educação básica, sobretudo pela concepção, bases teóricas e experiências no âmbito da Pedagogia de Projetos;

12º - realizar estudos sobre a história da escrita no Ocidente, de modo a compreender melhor os aspectos político-ideológicos que subjazem e atravessam as práticas discursivas que envolvem o uso da língua escrita.

Cada um desses problemas em particular demanda tempo e esforço, trabalho árduo. Os desafios são quase intransponíveis, mas não nos faltam coragem nem disposição para a luta. Oxalá!

ABSTRACT

The present thesis has as a base a work research that consisted of analysis of text composition activities included in high school books of Chemistry, Physics, Biology, Mathematics, History, Geography and Portuguese Language, distributed to public schools through the Brazilian Federal Government Program of High School Student Assistance, called “Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM”. The books investigated were adopted by three public high schools in the towns of Cruz das Almas and Governador Mangabeira, in the state of Bahia, Brazil. Through a diversity of theoretical contributions and methodological procedures based on the French line of Discourse Analysis, we concluded that text composition activities do not help meaningfully to the development of writing competence by high school students. The discursive analysis revealed as well the predominance of a traditional pedagogic discourse in the origin and constitution of the text composition activities from the books investigated.

Key words: High school books – Text composition activities – Textual or discursive genres.

RÉSUMÉ

Cette thèse se fonde sur un travail de recherche consistant en l'analyse des activités de production de textes (APT) de livres didactiques de Chimie, Physique, Biologie, Mathématiques, Histoire, Géographie et Langue Portugaise, distribués par le Programme National du Livre pour l'Enseignement Secondaire (PNLEM) et adoptés par trois écoles publiques de l'État de Bahia dans les villes de Cruz das Almas et de Governador Mangabeira. À partir d'un dispositif théorique hétérogène et de procédés méthodologiques élaborés avec comme base l'Analyse de Discours de lignée française (AD), nous sommes arrivés à la conclusion que les APT analysées ne contribuent pas de manière significative au développement de la capacité de production de textes écrits par les élèves de l'Enseignement Secondaire. L'analyse discursive a également révélé la prédominance du *Discours Pédagogique Traditionnel vis à vis du Contenu de la Langue Portugaise* (DPT) à l'origine et lors de l'élaboration de la plupart des activités de production de textes des livres didactiques soumis à la recherche.

Mots-clés : Livres didactiques de l'Enseignement Secondaire- Activités de production de textes- Genres textuels ou discursifs.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BUZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 73-117.
- CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- COSTA VAL, Maria da Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane. BATISTA, Antônio Augusto (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHARAUDEAU, P. MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.
- FURLANETTO, Maria Marta. Práticas discursivas: desafio no ensino de língua portuguesa. In: CORREA, D. A. SALEH, P. B de Oliveira. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 131-150.
- GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

GERALDI, João Wanderlei. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderlei. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. Curitiba: Criar, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygange, 2005. p. 17-33.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

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

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, Eni. P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni P. *Texto e discurso: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso: ensaio sobre discurso e sujeito*. 2. ed. Curitiba: Criar, 2004.

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

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SANTOS, Adelino Pereira dos. *Sobre o conteúdo de língua portuguesa: discursos em oposição, embate, ambigüidade e entrelaçamento*. Dissertação de mestrado. Salvador: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2007.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Livros didáticos analisados, na ordem em que aparecem na tese:

BIANCHI; ALBRECHT; MAIA. *Universo da química: química, ensino médio*. São Paulo: FTD: 2005. Volume único. PNLEM 2009, 2010, 2011 Código: 102364

PENTEADO, Paulo César;. TORRES, Carlos Magno A. *Física: ciência e tecnologia*. São Paulo: Moderna, 2005. Volumes 1, 2, 3 : Ensino Médio. PNLEM 2009, 2010, 2011. Códigos: 102469, 102470, 10247.

LINHARES, Sérgio; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *Biologia*. São Paulo: Ática, 2007. PLNEM 2007. Código: 102414

SILVA, Cláudio Xavier da; BARRETO FILHO, Benigno. *Matemática aula por aula*. 2. ed. renov. São Paulo: FTD, 2005. Volumes 1, 2, 3: Ensino Médio. PNLEM 2009. Código: 15032,

REZENDE, Antonio Paulo. DIDIER, Maria Thereza. *Rumos da história: história geral e do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Atual, 2005. Volume Único: Ensino Médio. PNLEM 2008. Código: 102357

AZEVEDO, Gislane Campo;. SEIACONI, Reinaldo. *História*. São Paulo: Ática, 2008. Volume Único. PNLEM 2009, 2010, 2011. Código: 102419

KRAJEWSKI, Angela Corrêa; GUIMARÃES, R. B.; RIBEIRO, W. C. *Geografia: pesquisa e ação*. Volume Único. São Paulo: Moderna, 2005. PNLEM 2007. Código 102537

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. *Geografia: geografia geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2007. Volumes 1, 2, 3: Ensino Médio. PNLEM 2007. Códigos 102458, 102459, 102460.

ABAURRE, Maria Luíza; PONTARA, Marcela Nogueira; FADEL, Tatiana. *Português: língua, literatura, produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2005. Volumes 1, 2, 3: Ensino Médio. PNLEM 2009, 2010, 2011. Códigos: 102465, 102466, 102467.

AMARAL, Emília et al. *Novas palavras: português, ensino médio*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2003. Volume Único. PNLEM 2008. Código: 919028.

Outras fontes:

ADAM, Jean-Michel. *A lingüística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BATISTA, Antônio Augusto. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, Charles. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BONINI, Adair. *Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa*. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. MEC/SEMT, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: volume 1: linguagens, códigos e suas tecnologias*. MEC/SEB, 2006.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: volume 3: ciências humanas e suas tecnologias*. MEC/SEB, 2006.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BUZEN, Clecio. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. Mestrado em lingüística aplicada. Campinas: Unicamp, 2005.
- BUZEN, Clecio. MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- COLELLO, Silvia M. Gasparian. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- CORACINI, Maria José. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA VAL, Maria da Graça. MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DIJK, Teun A. Van. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2000.
- DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

- GERALDI, João Wanderly (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção de textos: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.
- GUIMARÃES, Ana M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- INDURSKY, Freda; FERREIRA, M. C. Leandro. *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007.
- KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.
- KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, Ingedore G. V. BENTES, Anna Christina. CAVALCANTE, Mônica M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, Kaygangue, 2005. p. 79-93.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006b.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; Xavier, A. Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MAUDIDIÉ, Denise. *A inquietação do discurso: reler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.
- MEURER, José Luiz. MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru : EDUSC, 2002.

- PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2004.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PICARD, Georges. *Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina de pensamento*. São Paulo: Parábola, 2008.
- POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. 2. ed. Curitiba: Criar, 2002.
- POSSENTI, Sírio. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009.
- PRIEGO, Miguel Ángel Pérez. *La edición de textos*. Madrid: Síntesis, 1997.
- REID, Joy M. *The process of composition*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall Inc., 1982.
- REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 89-101.
- ORLANDI, Eni P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- ROJO, Roxane. BATISTA, Antônio Augusto (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.