

UM OLHAR SOBRE OS GÊNEROS INTERPESSOAIS NOS MANUAIS ESCOLARES DE ENSINO MÉDIO

Clécio BUNZEN*

Resumo: O objetivo desse artigo é discutir como duas coleções de livros didáticos de Ensino médio trabalham os gêneros interpessoais (cartas pessoais, cartões-postais, bilhetes). Nosso interesse é examinar quais gêneros interpessoais estão presentes em tais livros e por que eles se transformaram em objetos de ensino para o ensino de língua materna para esse nível de escolaridade. Além disso, estudamos quais são as possíveis conseqüências dessa forma de ensinar os gêneros.

Palavras-chaves: gêneros interpessoais, ensino médio, letramento escolar.

A preocupação com o ensino de língua materna e com os diversos impressos que circulam na escola (livros, apostilas, “paradidáticos”), ao longo das últimas duas décadas, tem impulsionado uma discussão teórica nas diversas universidades e escolas brasileiras e, conseqüentemente, algumas mudanças nas práticas escolares. Algumas dessas mudanças já podem ser percebidas: i) nos documentos oficiais, ii) nos manuais escolares, iii) nos concursos vestibulares, iv) nas alterações dos perfis curriculares dos cursos de Letras, v) em uma maior ênfase na formação contínua dos professores de língua materna, entre outras. Por outro ângulo, de maneira mais lenta, essas intervenções vão atingindo uma maior quantidade de professores e provocando uma “virada pragmática” (Rangel, 2001) no ensino de língua.

Essa mudança de paradigma no ensino de língua materna também ocorreu de forma bastante idêntica à brasileira em outros países (cf. Hasan & Williams, 1996; Marschall et al., 2000; Luke & van Kraayenoord, 1998). O interessante é perceber que os mesmos obstáculos também estavam presentes: a) ensino predominantemente gramatical, b) materiais didáticos “inadequados”, c) concepção de língua estruturalista, c) má formação de professores, etc. E foi, justamente, através de mudanças nas políticas educacionais, na concepção de ensino-aprendizagem e em uma reflexão sobre **o que é ensinar língua materna** que estamos tentando alterar algumas práticas puramente prescritivas para uma didática menos fragmentada e alienante. Nessa “*inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística*” (Bagno, 2002), dois campos

* Cursando doutorado em Lingüística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. e-mail: clecio.bunzen@gmail.com

teóricos mereceram destaques: os **estudos críticos do letramento e os estudos sobre os gêneros do discurso**.

Levando em consideração alguns posicionamentos desses dois campos teóricos, este artigo tem como finalidade discutir brevemente como estão sendo encaminhadas, *no livro do aluno e no manual do professor* (doravante MP), as propostas de produções textuais de gêneros pertencentes ao domínio interpessoal¹ (cartas, bilhetes, cartão-postal, diário pessoal, etc.) em manuais escolares de Ensino Médio, utilizados por escolas brasileiras no início do século XXI. Escolhemos como material de análise os manuais escolares, uma vez que os saberes deles provenientes, utilizados no trabalho pelos professores ou para sua própria formação profissional, se inserem em um “amálgama” que vai compor a heterogeneidade do saber docente (cf. Tardif, 2001). Além disso, vários estudos já apontaram a relação bastante forte dos livros didáticos com a cultura escolar (cf. Batista, 1999; Rojo, 2003).

Este estudo encontra-se aqui dividido em três partes. Em um primeiro momento, apresentaremos brevemente a relação dos manuais de língua materna com o letramento escolar. Em seguida, mostraremos como os livros escolares foram sofrendo modificações em sua seleção textual devido, principalmente, às mudanças teóricas advindas dos estudos do texto e do discurso. Em um terceiro momento, discutiremos como os gêneros interpessoais são tratados em **duas** coleções de livros didáticos de Ensino Médio, a saber: Cereja & Magalhães (1999) e Terra, Nicola & Cavallette (2002).

1. Letramento escolar²: os manuais escolares de Língua Portuguesa

A noção de letramento e os diversos estudos sobre este tema, no Brasil e no mundo, abrem espaço para discussões essenciais em relação a uma política de ensino de língua materna. Para o presente trabalho, estamos concebendo **letramento** como inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos e que integram a dinâmica da vida cotidiana de uma dada comunidade (Barton e Hamilton, 1998). Nesse percurso, concordamos com Rojo (2003), ao relacionar **cultura escrita, livro escolar e letramento**. Para a autora, os livros didáticos participam intensamente dos diferentes letramentos das camadas populares na escola pública; especialmente, os livros didáticos de língua materna, uma vez que o fazem de maneira voluntária e consciente.

¹ Estamos utilizando a expressão domínio discursivo, como Marcuschi (2002: 23), para designar “uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos”.

² Segundo Kleiman (1995), na maioria das vezes, letramento e escolarização se dão simultaneamente, visto que, em quase todas as sociedades letradas, a escola é a principal agência de letramento.

Desta forma, as práticas de leitura e os impressos escolares, como os livros didáticos, que surgem para proporcionar o contato do aluno com diversos textos e mundos discursivos devem ser objetos de estudo da Lingüística Aplicada, pois esses manuais são “para parte significativa da população brasileira o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e construídos” (Batista, 1999: 531).

2. Diversidade textual nos manuais de Língua Portuguesa: da Carta de Caminha à carta pessoal...

Os manuais escolares de Língua Portuguesa - compêndios, antologias, livros didáticos, seletas, apostilas, cartilhas, etc. -, ao longo dos anos, sempre selecionaram textos ou fragmentos de textos para suas atividades de leitura, produção textual e/ou análise gramatical. Essa seleção textual reitera a idéia de Schnewly e Dolz ([1996] 2004), segundo a qual a escola, na missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, sempre trabalhou com os gêneros. A grande questão é como esses gêneros foram selecionados/tratados e quais domínios discursivos são priorizados neste percurso.

Os manuais escolares brasileiros que circularam até a década de sessenta, devido à concepção de língua e de texto vigentes, eram compostos predominantemente de **gêneros do domínio literário** (fragmentos de romances, contos, poemas, etc.), visto serem textos considerados culturalmente como “superiores”. Apesar dessa seleção ortodoxa, Lins (1977) faz sérias críticas à escolha e ao tratamento dos textos literários nos manuais que circularam entre os anos 50 e 70: *“a poesia e a prosa inseridas nesses livros representavam o primeiro contato com a literatura; e mal escolhidas, dariam ao educando uma idéia falsa das letras, podendo incompatibilizá-lo para sempre com essa importante atividade humana”* (Lins, 1977: 34).

Na década de setenta até meados dos anos oitenta, devido à influência da lingüística estrutural e da teoria da comunicação, conforme apontou Bezerra (2002), já podemos encontrar nos manuais outros gêneros, como as histórias em quadrinhos, cartas pessoais, textos jornalísticos, etc. Essa medida trouxe alguns avanços para o ensino de língua materna e para elaboração de materiais didáticos. Entretanto, por não se ter uma noção coerente de texto, leitura e língua(gem), grande parte dos professores e/ou autores dos manuais escolares, ao tentar “transpor” as idéias lingüísticas para as salas de aula, propondo seqüências didáticas com os diversos gêneros, apenas utiliza(va)m o “texto como pretexto” para o ensino puramente gramatical.

Parece-nos que com o advento da análise transfástica percebe-se uma discussão teórica em torno da diversidade textual. Como consequência desses estudos, aparece uma forte crítica aos estudos normativos que tinham a frase, a oração ou o período como objetos de ensino. Faraco e Castro (1999:180) indagam sobre essa mudança: *“Mas se o ensino de linguagem não se dá, como querem os tradicionalistas, calcado no eixo normativo, como ele*

deve ser, se aceitarmos as críticas dos lingüistas?”. Segundo os próprios autores, a resposta central dos lingüistas a essa pergunta é que o objeto de estudo privilegiado no ensino de linguagem, ao abandonarmos o formalismo gramatical, deve ser o **texto**, na medida em que ele é, de fato, manifestação da linguagem.

Desde os anos 90 até recentemente, com a divulgação dos estudos da Lingüística Textual e da Lingüística da Enunciação, principalmente de linha bakhtiniana, e a propagação desses estudos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e Médio, encontramos uma “nova” abordagem em relação ao ensino de línguas. O texto continuou sendo visto como unidade de ensino, mas os **gêneros do discurso** apareceram como objetos de ensino (Rojo, 2000). Essa “nova” abordagem abriu espaço para a discussão de que não é qualquer texto ou qualquer seqüência didática que vai permitir ao aluno desenvolver diversas habilidades de leitura e escrita e produzir textos orais e escritos. Ao mesmo tempo, trouxe também outras preocupações que ainda precisam ser repensadas como a própria **noção de gênero** e sua relação com as práticas de letramento escolar. Ou seja, o que podemos efetivamente fazer no espaço escolar ao adotar a noção de gênero do discurso? Quais são os nossos limites e as nossas fronteiras?

Neste contexto de “virada pragmática”, os manuais escolares são estimulados a mudarem seus conteúdos, metodologias e concepções teóricas. Entretanto, como nos informa Bezerra (2002: 43), “alguns apresentam mudanças apenas no nível superficial, permanecendo com as mesmas práticas, as mesmas concepções teóricas, outros imprimem alterações teórico-práticas”.

2.1 Manuais escolares de Ensino Médio: a questão dos gêneros

Segundo Bronckart e Giger (1998), existem, em circulação, na sociedade, vários conhecimentos que podem ser tomados como objetos de ensino, contudo cada época elege determinados saberes como mais “corretos” ou mais “novos” ou mais “completos”. Ou seja, o conhecimento escolar é fruto de lutas sociais de diferentes classes e grupos, capazes de legitimar certo conhecimento como o mais válido e verdadeiro. É o que podemos perceber, atualmente, na tendência em desenvolver trabalhos com os gêneros do discurso no campo teórico e aplicado.

Em relação aos manuais escolares de Ensino Médio, percebemos que sua relação com os estudos sobre o gênero do discurso deve-se principalmente à tentativa dos manuais de atenderem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio - PCNEM (1999). De forma geral, podemos dizer que os documentos oficiais, baseados nos estudos acadêmicos sobre os gêneros (principalmente os da Escola de Genebra³), teorizam (brevemente, no caso do Ensino Médio)

³ Cf. Bunzen (2004a).

sobre o que **deve** ser feito com o ensino de língua materna, mas não diz **como**. Os manuais, por sua vez, procuram fazer o que é dito que “deve ser feito” e produzem o processo de **didatização** desses conceitos e conteúdos ao proporem unidades didáticas “diferenciadas” do método tradicional, como podemos perceber nessas passagens retiradas dos manuais do professor dos livros didáticos analisados:

- “O trabalho com a produção de texto alarga os horizontes, inserindo agora a **noção de gênero textual ou discursivo**⁴ e criando **práticas concretas de interação pela linguagem, orais e escritas, com o desenvolvimento de projetos**” (Cereja & Magalhães, 1999: 2).
- “Nesta unidade, procuramos aprofundar conceitos e reflexões sobre os **gêneros textuais**, considerando que os alunos já dominam as noções básicas sobre descrição, narração e dissertação”. (Terra, Nicola & Cavallette, 2002: 19).

Os professores e as escolas, como salientou Bueno (2002), pressionados pela necessidade de mudança e atualização de seus métodos de ensino via mídia, academia e governo, procuram buscar os materiais didáticos que refletem tais mudanças, apresentando conhecimentos “novos” e atualizados. Além disso, não podemos perder de vista que os manuais não fazem, como muitos parecem acreditar, uma “transposição didática”, no sentido de selecionar e meramente transformar os saberes produzidos pelos “intelectuais” com a finalidade de torná-los assimiláveis pelos alunos. O processo é muito mais complexo, pois os conhecimentos novos são **assimilados e dissimulados** por outros já existentes na tradição escolar, se assumirmos que a escola constrói seus próprios tipos de saberes ou habilidades conforme os modelos de elaboração, cuja lógica pode ser encontrada dentro dos próprios sistemas educacionais (Hébrard, 1999).

Isto significa que não estamos entendendo essa tentativa de trabalhar com os gêneros no livro didático como uma mera transposição didática dos conhecimentos acadêmicos para as salas de aula. Mas, como uma construção advinda de diversas teorias e de campos de saberes diversos, proporcionando uma **construção heterogênea**. Ao pensarmos as atividades de produção textual nos manuais, não podemos descartar a própria tradição do ensino da redação escolar, a influência das tipologias textuais (literárias, retóricas, etc.), o efeito retroativo das propostas dos concursos vestibulares, entre outros fatores.

⁴ Como podemos perceber, existe também entre os autores de livros didáticos uma “confusão” terminológica ao tratar da noção de gênero. Entretanto, não é nosso objetivo perceber se os autores utilizam “corretamente” esses termos, mas entender o que eles fazem com a recepção dessa teoria em seus manuais.

3. Os gêneros interpessoais nos manuais de língua de Ensino Médio

3.1 Apresentando as coleções

Serviram como *corpus* para este estudo duas coleções de manuais escolares que defendem explicitamente, no manual do professor, uma proposta de trabalho com a diversidade textual, a saber: *Português: linguagens* (Cereja e Magalhães, 1999); *Português para o ensino médio* (Terra, Nicola e Cavallette, 2002).⁵ Ambos os manuais, como já frisamos, estão baseados nas diretrizes lançadas nos Parâmetros Curriculares de Ensino Médio, como podemos perceber nessas citações retiradas dos manuais dos professores:

- “A obra **Português: Linguagens** chega à sua terceira edição, completamente reformulada e atualizada. As mudanças procuram atender às necessidades do estudante de Ensino Médio de hoje e os novos desafios lançados pela Lei de Diretrizes e Bases e pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, particularmente na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.”(Manual 1: 2)
- “Desta forma, os capítulos procuram seguir as recomendações dos PCN no sentido de se observar a tríade uso-reflexão-uso” (Manual 2: 19)⁶.

O **Manual 1** é composto de três volumes. Como explicam os autores: “cada volume desta coleção está organizado em quatro unidades. O critério de organização é dado pela literatura, de modo que em cada unidade é estudada uma estética ou uma parte dela. [...] Na medida do possível, os gêneros discursivos trabalhados na parte de Produção de texto relacionam-se com os conteúdos de língua e literatura”. De uma maneira geral, cada volume apresenta 36 capítulos: **13** destinados à produção textual, **9** destinados à análise lingüística e **14** destinados à literatura. É importante ressaltar que não encontramos aqui três grandes blocos de estudo [Gramática, Produção e Literatura], mas uma seqüência de unidades didáticas que procuram fazer uma união possível entre os eixos de ensino.

O **Manual 2** é um volume único, tipo de material didático bastante utilizado atualmente no Ensino Médio. Neste formato de livro, diferentemente

⁵ Neste artigo, utilizaremos o termo **Manual 1** para nos referirmos ao livro organizado por Cereja e Magalhães (2000) e **Manual 2** para o livro organizado por Terra, Nicola e Cavallette (2002).

⁶ Além dessas citações, vários outros fragmentos dos PCNs de Ensino Médio, publicados em 1999, podem ser encontrados com facilidade no Manual do Professor de ambas coleções. O nome da série de livros escolares que o Manual 2 faz parte, por exemplo, é chamada de **Série Parâmetros**. Ou seja, notamos claramente, desde da capa do manual escolar, que são tentativas de “atender” ao documento oficial. É importante frisar aqui que, no momento em que analisamos tais obras, não havia ainda uma política pública voltada para avaliação dos livros didáticos de Ensino Médio (PNLEM), nem existiam a publicação/divulgação os PCNs + (2002) e os PCNEM (2006).

das apostilas ou dos livros escolares seriados, todo o conteúdo é reunido em apenas um livro sem divisões por séries. No caso do Manual 2, os 41 capítulos estão divididos em quatro unidades: Unidade 1: **Linguagem e linguagens** (7 capítulos); Unidade 2: **A linguagem verbal: suas estruturas e recursos expressivos** (11 capítulos); Unidade 3: **Literatura: a arte da palavra** (14 capítulos) e Unidade 4: **Os gêneros textuais** (7 capítulos). É importante destacar que, neste manual, encontramos mais fortemente a divisão clássica do Ensino de Língua Portuguesa. Segundo os próprios PCNEM, essa divisão é fruto da divisão instaurada pela LDB nº 5.692/71 que dicotomizava a disciplina em Língua e Literatura. *“A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si”* (PCNEM, 1999: 137).

Como não é nosso objetivo, no presente artigo, fazer uma análise exaustiva de cada manual, nos concentraremos nas atividades de produção textual, mais especificamente dos gêneros interpessoais. Entretanto, já podemos perceber pela própria divisão dos manuais que essas atividades de produção textual estão normalmente dissociadas das atividades de análise gramatical ou dos estudos literários⁷.

3.2 As atividades de produção textual dos manuais escolares de Ensino Médio

Um levantamento feito por Bonini (1998), em 8 coleções de manuais escolares de Ensino Médio, mostrou que as atividades de produção textual normalmente solicitam aos alunos para escreverem um “texto” ou uma “redação” sem mencionar qual gênero. O autor sinaliza também que “embora apareçam muitos exercícios sem uma definição mínima do texto a ser produzido, nenhum manual apela somente para as seqüências (narração, descrição, dissertação)”. Entretanto, em suas conclusões, Bonini percebe que a **tipologia de base** [narração, descrição, dissertação] ainda é a que predomina. Trataremos aqui a produção dos textos da “tipologia de base” ou as propostas da redação do vestibular como produção do gênero **redação escolar** que pertence ao **domínio discursivo escolar** (cf. Barros, 1999 e Pilar, 2002).

Procurando fazer um mapeamento dos gêneros solicitados para produção textual, realizamos um levantamento nos dois manuais para reconhecer quais domínios discursivos são priorizados nessas atividades e, ao mesmo tempo, perceber a freqüência de produções dos gêneros

⁷ Sobre a fragmentação no ensino de Português no Ensino Médio, recomendamos a leitura de Bunzen e Mendonça (2006).

interpessoais. De modo geral, encontramos, no Manual 1, **77 propostas** de atividades de produção textual, enquanto que o Manual 2 apresenta **45 propostas**. A tabela 1 abaixo mostra a porcentagem em que os dois manuais exploram os domínios discursivos nas atividades de produção de texto:

Domínios discursivos	Manual 1	Manual 2
Domínio interpessoal (carta, bilhete, etc.)	10,38%	6,66%
Domínio jornalístico (notícia, reportagem, etc.)	14,28%	17,77%
Domínio publicitário (propaganda comercial, propaganda institucional, etc.)	9,09%	6,66%
Domínio literário (contos, fábulas, romances, etc.)	22,07%	0%
Domínio escolar (redação, resumo, seminário, etc.)	40,25%	62,22 %
Domínio público (carta de reclamação, abaixo-assinado, etc.)	2,59%	4,44%
Domínio científico (artigo, resenha, etc.)	0%	2,22%
Domínio digital (e-mail, blog, etc.)	1,29%	0 %

Tabela 1- Domínios discursivos nos manuais analisados

Com os resultados obtidos na tabela 1, percebemos que ainda predominam, nos dois manuais analisados de Ensino Médio, os gêneros pertencentes ao domínio escolar, ou seja, a redação escolar. Um bom exemplo é que aproximadamente 63% das atividades do Manual 2, por exemplo, solicitam esse gênero⁸. Acreditamos que um dos fatores para a permanência dessas atividades é o efeito retroativo dos concursos vestibulares ou exames nacionais como o ENEM⁹. Além disso, segundo os próprios alunos de Ensino Médio, em uma pesquisa realizada por Abramovay e Castro (2003), a preparação para o vestibular é a principal finalidade do Ensino Médio, seguida da preparação para o mercado de trabalho. A maioria dos depoimentos dos alunos aponta o Ensino Médio como continuidade do ensino fundamental, devendo dar oportunidade ao aluno para ingressar numa faculdade¹⁰. Dessa forma, os livros didáticos, ao

⁸ Vale notar aqui que não é solicitado nenhum gênero do domínio literário no Manual 2, enquanto que o Manual 1 utiliza aproximadamente 23% para explorar tal domínio.

⁹ Encontramos, nos dois manuais analisados, várias propostas retiradas dos vestibulares de vários estados brasileiros, principalmente da região Sudeste.

¹⁰ "Essa de que aluno de segundo grau não está sendo formado para o vestibular é balela. Quem não tem faculdade hoje está passando apertos, está ganhando pouco. Esse negócio de que eu estou fazendo segundo grau por diploma, isso não existe não. Eu estou fazendo segundo grau para fazer faculdade. Só com o segundo grau, você vai rolar na sociedade. Vai mesmo. Já é excluído, vai ficar mais excluído ainda". Depoimento de um aluno de escola pública de Belo Horizonte (In: Abramovay e Castro, 2003:165).

priorizarem produções textuais do domínio escolar, principalmente a redação para o vestibular, estão “adequados” para atender a essa missão, compartilhada ainda por vários alunos e professores de Ensino Médio.

Além do domínio escolar, percebemos que outros domínios também são priorizados, é o caso, por exemplo, do domínio jornalístico e do publicitário. Encontramos, nos dois manuais, propostas de produção textual que solicitam que os alunos escrevam reportagens, notícias, entrevistas, etc. Em contrapartida, os gêneros interpessoais, que é o enfoque dessa pesquisa, aparecem timidamente nas coleções (6,66% no Manual 2 e 10,38% no Manual 1), como podemos observar na tabela 1. Podemos levantar várias hipóteses sobre esse fato: a) os autores acreditam que esse domínio discursivo não é adequado para essa faixa de escolaridade; b) não é papel da escola trabalhar com gêneros mais próximos do cotidiano do aluno, principalmente no Ensino Médio; c) a dificuldade de propor atividades com esse domínio discursivo para alunos do Ensino Médio, entre outras. Assim, faz-se necessário, para compreender melhor o processo de didatização, explicitar que gêneros estão sendo selecionados por esses dois manuais para esse domínio discursivo. Vejamos a tabela 2 abaixo:

Manuais	Manual 1			Manual 2
	Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume Único
Carta pessoal	X			X
Convite	X			
Cartão-Postal	X			
Relato Pessoal	X			
Diário	X			
Bilhete				X
Telegrama				X

Tabela 2 – Gêneros do domínio interpessoal nos manuais analisados

É interessante notar que, no Manual 1, as atividades com os gêneros interpessoais só aparecem no **Volume 1** da coleção. A explicação dada, para escolha de tais gêneros é a seguinte: “Na unidade 1 do volume 1, por exemplo, em que se estuda a linguagem, língua, texto, discurso, etc. são explorados gêneros relacionados com a comunicação cotidiana, como o cartão-postal, a carta comercial (mala direta), o folheto informativo. Na unidade 2, em que se estuda o Quinhentismo e a literatura de expansão ultramarina, são explorado gêneros como a carta, o relato, o diário pessoal e o diário de bordo” (Manual 1, MP, 2000: 6). Neste caso, percebemos que a utilização desses gêneros foi priorizada devido à relação com os conteúdos, sejam gramaticais ou literários, que compõem as unidades. Entretanto, não encontramos, no manual do aluno,

indícios dessa relação. Eles aparecem, no Manual 1, apenas no primeiro volume, diferentemente de outros domínios –como o literário e o escolar – que são distribuídos ao longo dos três anos do Ensino Médio.

No Manual 2, observa-se movimento inverso: as atividades com os gêneros interpessoais aparecem em um capítulo único [o último do volume] com o título de **As Correspondências e suas linguagens**. Nesse caso, observamos uma forte influência da teoria da comunicação, que é assumida explicitamente no MP:

- *“Teoricamente, na correspondência o emissor envia uma mensagem ao destinatário. Essa mensagem, que é escrita em um código, trata de um determinado assunto e é enviada através de um suporte (carta, bilhete, telegrama, e-mail, etc.). Como se percebe, o trabalho com textos de correspondência permite a retomada de elementos presentes no processo de comunicação: emissor, destinatário, referente, mensagem, canal, código, vistos no capítulo 4 (As funções da linguagem). Na produção de textos (e em especial no gênero aqui trabalhado, em que o destinatário é muito bem definido), os alunos deverão observar que a linguagem a ser utilizada deverá estar adequada em função dos elementos presentes no processo de comunicação”.* (Manual 2, 2002, MP:108).

Segundo Bezerra (2002), essa concepção de texto como unidade lingüística que contém um significado a ser decodificado pelos leitores predominou nos livros escolares até metade dos anos 80. Entretanto, como podemos perceber e como já advertia a autora, muitos manuais continuam seguindo a orientação da lingüística estrutural e, principalmente, da teoria da comunicação. Como bem esclarece Soares (2002:169), “os objetos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens”.

Notamos, então, que um dos conflitos dos autores de manuais de língua materna atualmente parece ser unir uma **teoria de base enunciativa ou textual** – gêneros do discurso –, proposta pelos documentos oficiais e pelos estudos acadêmicos, com uma tradição escolar com base nos estudos do **esquema da comunicação** proposto por Jakobson. Como unir concepções de língua(gem) quase opostas? Essa questão ainda merece ser mais bem analisada e apesar de não ser o enfoque do nosso trabalho, perpassa pelas propostas de produção textual, principalmente dos gêneros interpessoais, como podemos perceber nas atividades de leitura que antecedem as propostas das produções.

Nesta última parte de nossa análise, gostaríamos de nos concentrar nas atividades de produção de texto propostas pelos dois manuais. Por esse motivo, escolhemos, como exemplo, um capítulo de cada coleção. No Manual 1, enfocaremos o primeiro capítulo que aborda gêneros interpessoais: **“Convite e Cartão-postal”** (Volume 1, capítulo 2). No Manual 2, descreveremos as atividades do capítulo 39 **“A correspondência e suas linguagens”**.

• As atividades do Manual 1:

As atividades de produção textual organizam-se em torno de duas ou três seções, a saber: **trabalhando o gênero, produzindo o gênero em estudo e escrevendo com coerência/ com coesão/ com expressividade**. Segundo os autores, a primeira seção tem como finalidade fazer com que o aluno, ao observar aspectos da linguagem, do conteúdo e da estrutura do texto, construa aos poucos “um modelo do gênero em estudo” (MP, 1999: 8). Na segunda seção, “o aluno põe em prática o que aprendeu, produzindo um ou dois textos com as características do gênero estudado”. Ao discutirmos as produções textuais, logo adiante, ficará mais clara a relação entre essas seções.

O Manual 1 sempre traz um exemplo do gênero que será solicitado para produção em um primeiro momento. Esse “exemplo-modelo”, muitas vezes, vem acompanhado de perguntas sobre a estrutura textual ou a temática. No capítulo que estamos analisando, por exemplo, os autores pedem para que os alunos leiam o convite para um espetáculo teatral e, em seguida, respondam ao que se pede: “Quem é o remetente, isto é, aquele que faz (envia) o convite?”; “Quem é o destinatário, ou seja, a quem se dirige (se destina) o convite?” (Manual 1, volume 1: 23).

Essas questões de compreensão textual remetem-nos mais uma vez para uma visão de língua(gem) como instrumento de comunicação. Além disso, aspectos pragmáticos, discursivos ou culturais do gênero não são discutidos com os alunos. A ênfase é nos aspectos textuais e formais do gênero, deixando de lado aspectos da esfera de produção, circulação e interpretação/recepção do gênero. Após alguns comentários sobre o gênero “convite”, os autores criam (não os alunos!) um quadro-síntese intitulado de “**Características do gênero em estudo**” para “reunir e organizar aspectos discutidos sobre a linguagem, o conteúdo e a estrutura do texto”. Vejamos o exemplo utilizado para apresentar as características do gênero convite:

Características do convite:

- Sua estrutura é livre, podendo ou não apresentar vocativo (nome da pessoa a quem se dirige) e assinatura; deve, no entanto, informar com clareza quem está convidando, o tipo de evento, a hora, a data e o local;
- A linguagem pode ser formal ou informal, dependendo do tipo de evento e das pessoas a quem nos dirigimos.

Nesse quadro-síntese, adaptado do Manual 1, percebemos nitidamente uma ênfase maior nos aspectos estruturais, uma vez que aqui novamente os aspectos culturais, sociais e discursivos quase não são também levados em consideração. Os autores chamam atenção para informações que devem estar

presentes no convite (data, hora, etc.) e para a flexibilidade dos níveis da linguagem, dependendo do tipo de evento ou dos interlocutores. O que nos inquieta é que apenas essas características, sem outros exemplos e sem uma maior reflexão, principalmente levando em conta questões culturais, são tidas como suficientes para os alunos “produzirem” convites. Ainda poderíamos argumentar de outra forma: os alunos não escreveriam as propostas de convite sem essas informações? Em suma, não fica clara a relação entre essas atividades de leitura, conhecimento explícito e sistemático do “gênero” e as propostas de produção textual.

Depois das etapas descritas acima, os autores indicam duas propostas de produção de convites:

1. Suponha que você e sua turma pretendam fazer uma festa diferente e descontraída, como, por exemplo, uma festa *punk*, ou uma festa cujo tema seja a década de 60, ou de outro tipo. Crie um **convite** que combine com a festa que pretendem dar. Faça um rascunho do texto, colocando as informações necessárias. Corte um pedaço de papel (colorido, se quiser), passe a limpo o texto e ilustre-o com recortes ou desenhos. Troque o convite com seu colega.
2. Suponha que você tenha uma banda de música que fará uma apresentação especial em prol de uma campanha comunitária. Crie um convite a ser publicado em uma revista dirigida a jovens. Faça um rascunho do texto, colocando as informações necessárias e enfatizando também a importância da campanha. Passe a limpo o convite e troque-o com um colega.

As atividades não nos parecem artificiais e se enquadram bem no universo adolescente de muitas escolas públicas e particulares. Os autores parecem elencar dois eventos bastante frequentes entre jovens dessa faixa de escolaridade: organizar festas e estar envolvido com banda musical, grupo de dança, entre outros. Em contrapartida, um aspecto que nos chama atenção é a produção individual desses convites. Para as situações criadas, os trabalhos poderiam ser feitos em grupo e não serem apenas “trocados” com o colega, uma vez que os próprios colegas de classe não seriam efetivamente os interlocutores do convite. Por que os próprios colegas de classe são os destinatários do convite? Não seria interessante investir em uma produção coletiva para o convite?

O que estamos chamando atenção é que, dessa forma, o ensino de gêneros via manual é transformado em mais um conteúdo e não em espaço para circulação da leitura e da produção escrita. Ensina-se o gênero pelo gênero, mas não há uma perspectiva de aprender através de práticas situadas com a linguagem. Uma abordagem desse tipo pode, no processo de didatização, reduzir a noção de gênero para a de texto na equação função/modelo de texto (Signorini, 2001). Os autores, editores, professores, a nosso ver, não deveria utilizar a noção de gênero para criar modelos pedagógicos e, conseqüentemente, um ensino de língua instrumental. Acreditamos que podem

existir outras formas, **mesmo através da produção de material didático**, para implementação de propostas mais enunciativas e dialógicas.

Outro exemplo que nos chama a atenção nessa unidade didática é a retextualização predominantemente de trechos de obras literárias para exemplificação dos gêneros interpessoais¹¹. Nessa unidade didática, por exemplo, os autores apresentam o gênero “cartão-postal” através de um fragmento do romance *Griffin e Sabrina*. Esta proposta de apresentação de um gênero – o cartão-postal – aos alunos nos parece problemática por não explorar a hibridização estilística do texto em questão. O exemplo selecionado para proporcionar o “contato” dos alunos com esse gênero desvirtuou as funções sociais do texto literário, dando ênfase apenas à forma composicional do cartão-postal. É o que Kleiman e Moraes (1999) chamam de **pedagogia da contradição**: “*fragmenta-se o texto para que se aprenda a perceber o todo*”.

Em nosso exemplo, podemos perceber que os autores apresentam um fragmento do romance “*Griffin & Sabrina*” para exemplificar o gênero cartão-postal. No entanto, esse exemplo está muito mais relacionado com os aspectos internos do cartão-postal (data, destinatário, etc.) do que com as formas de circulação dos textos nas sociedades. Neste caso, há uma mudança das formas de produção, das formas de circulação e das formas de recepção. Parece-nos que o cartão-postal passa a pertencer a outro gênero. Concordamos com Brait (2000), ao comentar que não podemos falar de gêneros sem pensar nas esferas de atividades em que eles se constituem e atuam. Para a autora, “isto é muito mais importante e constitutivo do gênero discursivo, segundo Bakhtin, que as seqüências de um texto, das quais várias tipologias textuais dão conta, não tocando, entretanto, em esfera de atividades ou modos de circulação, o que descaracteriza a perspectiva sócio-histórica de gênero discursivo” (Brait, 2000: 18). Além disso, o próprio processo de leitura não é facilitado, uma vez que os autores usam um fragmento de um romance, sem fazer nenhuma menção à obra. Deste modo, os alunos não podem nem fazer uma leitura satisfatória do texto, pois faltam recursos para uma melhor compreensão da hibridização ou intergenericidade. Ao escolarizar os gêneros dessa forma, o texto aparece novamente como pretexto, ou seja, não serve para exemplificar a definição do gênero “cartão-postal” exposta pelo manual, nem facilita a produção textual dos alunos. Este texto é adequado para formação de um leitor passivo ou “pseudo-leitor” (Kleiman, 1998).

- **As atividades do Manual 2**

Já no Manual 2, as atividades de produção textual são sugeridas “*em todos os capítulos da quarta unidade [gêneros textuais] e eventualmente em*

¹¹ Ao trabalhar com a carta-pessoal e o diário, por exemplo, os autores utilizaram desse mesmo processo de retextualização.

capítulos das unidades 1 e 2. A preocupação, nesta seção, é fazer o aluno perceber que um texto não se produz no vazio. Por isso, fundamentados na teoria do discurso, indicamos via de regra, a situação em que ele será produzido, ou seja, quem deverá ser o interlocutor, em que suporte será apresentado, com que intenção será produzido (Manual 2, MP, 2002: 21). O que nos chamou atenção nesse manual é a desigualdade na distribuição das produções textuais, se compararmos os domínios discursivos. Os gêneros interpessoais são praticamente apagados se olharmos a coleção como um todo. Como observamos na tabela 1, os domínios escolar e jornalístico são os mais enfatizados no manual. Ressaltamos aqui, mais uma vez, a não presença da produção de textos do domínio literário com os alunos de Ensino Médio.

O capítulo em que os gêneros interpessoais aparecem tem como objetivo discutir as formas de se “comunicar com rapidez com pessoas de praticamente todas as partes do mundo”. Deste modo, os autores tentam mostrar as formas de interação que acontecem via tecnologia e formas mais “tradicionais” de correspondência. O capítulo 28 inicia-se justamente com a leitura de uma carta ao jornal intitulada “Ruy com y”.

Segundo os autores, “o texto introdutório (Ruy com Y) serve como elemento motivador para a discussão acerca do sistema ortográfico da língua portuguesa¹²: seu caráter convencional e reformas ortográficas. Possibilita também interessante trabalho com a linguagem, sobretudo no que diz respeito a sua adequação ao assunto tratado e ao suporte utilizado (uma carta a jornal)” (Manual do Professor: 108).

Os autores ainda apresentam, no MP, outra carta do leitor publicada em reposta a carta que abre esse capítulo e sugerem também um *site* para maiores informações sobre Rui Barbosa e a Fundação Casa de Rui Barbosa. Entretanto, apesar de incentivarem outras fontes de leitura, percebemos que a questão de discussão, nesta parte da unidade didática, é a **forma da língua**. Em uma das atividades de leitura, os autores pedem para os alunos apontarem duas gafes gramaticais que o autor da carta comete. E, no Manual do Professor, aconselha aos professores “comentar com os alunos a falta de qualidade do texto e o fato de um cidadão tão preocupado com questões ortográficas produzir um texto quase ilegível”.

Repete-se aqui novamente a atuação da escola e de outras agências de letramento de colaborar com o preconceito lingüístico (Bagno, 2000) e com a transmissão de uma visão estereotipada de língua, ignorando inclusive a heterogeneidade inerente à escrita (Signorini, 2001).

Logo após a discussão dessa carta ao jornal, os autores apresentam características de dois tipos de carta: **a correspondência oficial** e **a carta pessoal**. É interessante perceber que, apesar de explicitarem algumas

¹² Esta carta foi enviada ao jornal para protestar que a Casa de Rui Barbosa, órgão do Ministério da Cultura, comete uma grande gafe ao grafar Rui Barbosa (com i e não com y).

características desses gêneros, os autores não se limitam a sugerir modelos de carta pessoal, como encontramos ao analisarmos 11 coleções de Ensino Fundamental II (Bunzen, 2004b). Ao contrário, comentam que “embora você [o aluno] possa encontrar por aí livros que tragam modelos de carta pessoais, fuja deles” (Manual 2: 597).

O objetivo que nos parece evidente, ao discutir esses gêneros, é enfatizar que a linguagem e o tratamento utilizados vão variar em função da intimidade dos correspondentes bem como do assunto tratado. Por esse motivo, vemos que a única proposta de produção de carta pessoal é um pedido para os alunos produzirem duas cartas, observando a adequação da linguagem em função do assunto a ser abordado e do destinatário:

Primeira Carta

Remetente: você.

Destinatário: um ex-colega de classe que está morando há um ano no exterior.

Assunto principal: dar notícias sobre o que de importante ocorreu no Brasil depois que seu ex-colega mudou.

Segunda Carta

Remetente: você.

Destinatário: diretor de uma empresa jornalística

Assunto principal: solicitar uma visita à empresa para ver como é feito um jornal, já que você e seus colegas têm interesse em prestar vestibular para ingressar numa faculdade de jornalismo.

Outros gêneros interpessoais também são solicitados para produção textual, a saber: **o bilhete** e **o telegrama**. Aqui novamente encontramos informações sobre a circulação dos gêneros que parecem não corresponder com as práticas de produção desses textos em situações sociais e culturais. Um exemplo esclarecedor é afirmar que o bilhete trata de assunto que não necessita de sigilo, já que normalmente não é colocado dentro de envelopes. Essa informação não nos parece coerente, uma vez que, na própria esfera escolar, os alunos estão acostumados a escrever bilhetes secretos, comentando assuntos que exigem sigilo. Outra proposta que nos parece artificial é enviar telegrama para o colega de classe para informar que “não poderá ir à casa dele para fazer a pesquisa para o trabalho de História”. Neste caso, acreditamos que a situação de produção não favorece ao aluno refletir sobre os usos da língua, visto que dificilmente os alunos enviam mensagens por telegrama para adiar um trabalho escolar.

Algumas conclusões

Neste trabalho, analisamos dois manuais escolares de Ensino Médio para entendermos o processo de didatização dos gêneros interpessoais. A escolha e o tratamento de tais gêneros nos mostram um pouco das práticas de letramento escolar que estão sendo implementadas nos livros didáticos

pós-PCNEM (1999)¹³. Em relação especificamente aos gêneros interpessoais, percebemos que eles aparecem no Ensino Médio de forma bastante reduzida e, às vezes, problemática. Os problemas decorrem justamente de não estarem claros quais são os objetivos para solicitar esses gêneros (cartas, bilhetes, telegramas) para alunos de Ensino Médio. Além disso, a recepção da *Teoria dos Gêneros*, seja ela de base mais textual ou discursiva, ainda precisa ser mais estudada e detalhada nos trabalhos acadêmicos voltados para o ensino de língua materna. Precisamos saber o que estamos fazendo ao receber e didatizar esses conhecimentos, uma vez que um trabalho **com gêneros** (e não **sobre gêneros**) deveria estar fundamentado em uma concepção de língua menos formal ou normativa. E isso não é o que encontramos, pelo menos, em relação aos gêneros interpessoais nos manuais analisados.

Gostaríamos novamente de chamar atenção de que, dessa forma, o gênero via manual escolar é transformado em mais um conteúdo escolar. Criaremos, assim, uma “gramática” dos gêneros? As atividades de produção textual e as propostas de leitura analisadas normalmente trazem uma visão de língua homogênea e não aprofundam as condições de produção do gênero estudado. As características textuais são enfatizadas, em detrimento das discursivas ou pragmáticas, contribuindo mais uma vez para a redução da noção de gênero como funcionamento dos aspectos internos do texto. Como fazer um trabalho com gênero que leve em conta a estrutura composicional, o estilo e as temáticas possíveis de ser dita em determinados textos, sem reduzir a questão a forma e deixar de lado aspectos discursivos e ideológicos da produção de sentido?

BUNZEN. C. INTERPERSONAL GENRES IN COMPOSITION TEXTBOOKS FOR SECONDARY SCHOOLS

Abstract: *The objective of this paper is to discuss how two series of composition textbooks for secondary schools work about interpersonal genres (personal letters, postcards, notes). We are interested in examine which interpersonal genres are present in these textbooks and why they became objects of teaching mother tongue for this level of schooling. Furthermore, we try to study what the possible consequences inherent to this way of teaching are.*

Keywords: *interpersonal genres, secondary school, school literacy.*

¹³ Vale salientar aqui que há uma constante reformulação dos documentos públicos, quanto da produção de materiais didáticos. Corremos o risco de tal análise parecer anacrônica, pois certamente já estão em circulação outras versões dos PCNEM como outras edições dos livros didáticos analisados. Ao mesmo tempo, sabemos que na prática é muito mais comum a hibridização de práticas tradicionais e as ditas “inovadoras”. Por essa razão, nossas críticas em relação ao ensino de gêneros nos livros didáticos parecem ainda válidas para essas e outras coleções.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, M. & CASTRO, M. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

BAGNO, M. (Org.). **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **Dramática da Língua Portuguesa**: tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo, Loyola, 2000.

BARROS, K. "Redação escolar: produção textual de um gênero comunicativo?" In: **Leitura: Teoria & Prática**, Nº 34, 1999.

BARTON, D. & HAMILTON, M. **Local literacies. Reading and writing in one community**. Londres. Routledge, 1998.

BATISTA, A. "Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos". In: Márcia Abreu (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

BEZERRA, M. "Textos: seleção, variada e atual". In: Angela Dionísio e M. Auxiliadora Bezerra (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

BONINI, A. (1998). "O ensino de tipologia textual em manuais didáticos de 2º grau para a língua portuguesa". In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Nº 31, 1998.

BRAIT, B. (2000). "PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade". In: Roxane Rojo (Org.) **A prática de Linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas, Mercado de Letras, 2000.

BRASIL, MEC/SEMTEC. (1999). **Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Médio**. Brasília, DF.

BRONCKART, J. & PLAZAOLA GIGER, I. "La transposition didactique. Historie et perspectives d'une problématique fondatrice." In: **Pratiques** nº 97-98, 1998.

BUENO, L. "**Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**". Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2002.

BUNZEN, C. "O ensino de gêneros em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna". In: André Covre et al. **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Publicação GEGE, 2004a.

_____. "Carta pessoal nos manuais escolares de Língua Portuguesa: letramento escolar?" In: **Intercâmbio**. Volume XIII, 2004b.

BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CEREJA, W. & MAGALHÃES, T. **Português: linguagens: literatura, produção de texto e gramática**. 3ª ed. São Paulo: Atual, 1999.

FARACO, C. A. & CASTRO, G. de. (1999). "Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)". In: **Educar em Revista**. Nº 15. Curitiba, PR. Ed da UFPR.

HASAN, R.; WILLIAMS, G. **Literacy in Society**. NewYork, Longman, 1996.

HÉBRARD, J. "Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural". In: Márcia Abreu (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, A. "Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola". In: Angela Kleiman (Org.) **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 6ª ed. Campinas: Pontes, 1998.

KLEIMAN, Ângela & MORAES, Silvia. (1999). **Leitura e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

LINS, O. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1977.

LUKE, A.; van KRAAYENOORD, C. "Babies, bathwaters and Benchmarks: literacy assessment and curriculum reform. In: Christie, F. (ed.) **Curriculum Issues**. (Australian Curriculum Studies Association), 1998.

MARCUSCHI, L. (2002). “**Gêneros textuais e Ensino de língua**”, 2002. (mimeo).

MARSCHALL, M.; GIGER, I.; ROSAT, M.; BRONCKART, Jean-Paul. **La transposition didactique des notions énonciatives dans les manuels d’enseignement des langues**. Fribourg: Editions Universitaires, 2000.

PILAR, J. “A redação de vestibular como gênero”. In: José Luis Meurer e Desirée Moth-Roth (Orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

RANGEL, E. “Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado”. In: Angela Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.

ROJO, R. (2000). “Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressões curricular e projetos”. In Roxane Rojo (Org.) **A prática de Linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, Mercado de Letras, 2000.

_____. “**Cultura escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil**”, 2003. (no prelo).

SCHENEUWLY, B. & DOLZ, J. “Os gêneros escolares das práticas de linguagem aos objetos de ensino”. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. “Construindo com a escrita ‘outras cenas de fala’”. In: Inês Signorini (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, Magda. “Português na escola. História de uma disciplina curricular”. In: Marcos Bagno (Org.) **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de; CAVALETTE, Floriana. **Português para o Ensino Médio: língua, literatura e produção de textos**. São Paulo: Scipione, 2002.