

GÊNEROS TEXTUAIS E TRADIÇÃO ESCOLAR

Text genres and school tradition

Iara Bemquerer Costa*

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como ponto de partida o exame de um corpus de textos escolares coletados em escolas públicas na periferia de Curitiba. Trata-se de um conjunto de 77 textos, produzidos em sala de aula por alunos prestes a concluir três níveis de sua formação escolar: o 2º ciclo do nível fundamental (4ª série); o 4º ciclo do nível fundamental (8ª série) e o nível médio (3º ano). Os textos em questão foram produzidos em atividades conduzidas pelos professores regentes das classes, sem a interferência dos pesquisadores, seja na sugestão de temas, seja na condução da atividade de produção textual em classe.¹ Buscamos identificar, a partir dos textos produzidos ao final de cada etapa do ensino fundamental e médio, as linhas mestras do projeto de ensino da produção de textos escritos em circulação na escola. Não se trata de um trabalho programático, que apresente propostas e analise sua viabilidade, mas de um estudo que pretende ser um diagnóstico que pode orientar ações futuras.

O ponto de partida para nossa reflexão é, de um lado, um conjunto de textos que tematizam a produção e circulação social dos textos – mais especificamente, dos gêneros textuais – na sua relação com atividades humanas diversificadas: Bakhtin (1992), Adam (1999), Bronckart (1999),

* Universidade Federal do Paraná

¹ A coleta dos textos foi feita pela bolsista de Iniciação Científica Juliana Regina Pretto, sob nossa orientação, no ano de 2000.

Marcuschi (2003). Um texto em particular foi relevante para a compreensão do contexto escolar como instância em que os gêneros textuais são tomados não só como instrumentos nos processos de interação, mas como objetos de ensino. Trata-se do artigo de Schneuwly e Dolz (2004) “Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino”.

A questão do gênero discursivo (ou gênero textual) tem sido objeto de reflexão constante na lingüística textual sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990.² Essa questão tem tido um papel relevante nas discussões acadêmicas, tanto que o tratamento de qualquer aspecto da textualidade, atualmente, se subordina à questão do gênero. A primazia do gênero como categoria para a análise de textos, bem como dos processos de leitura e produção textuais passou rapidamente da esfera das discussões acadêmicas para as orientações pedagógicas, como testemunha a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 e 1998.

Se por um lado, nas discussões acadêmicas e nos documentos oficiais o estudo do texto passa necessariamente pela consideração do papel do gênero textual, os textos produzidos em escolas públicas, cujos professores, em sua grande maioria, estão distantes das discussões acadêmicas, continuam se pautando por uma outra lógica, que envolve uma concepção de texto fortemente enraizada, a qual ainda orienta a produção da tradicional “redação escolar”. É o que procuraremos demonstrar a partir da análise dos textos produzidos por alunos de escolas públicas.

Para chegarmos a uma caracterização dessa visão tradicional do texto escolar e das etapas de seu ensino na escola, vamos sintetizar inicialmente alguns pressupostos nucleares sobre os gêneros textuais, desenvolvidos a partir de uma concepção de linguagem sócio-interacionista.

GÊNEROS E TIPOS DE TEXTOS

Na exposição sobre o uso atual dos conceitos de gênero e tipo de texto (alguns autores preferem gênero do discurso), tomaremos como referência nuclear o trabalho de Adam (1999). É importante ressaltar, porém, que os autores que citamos como ponto de partida para este estudo – Adam (1999), Bronckart (1999), Marcuschi (2003), Schneuwly e Dolz (2004) –

² Essa questão é objeto de dois estudos recentes. O primeiro, já concluído, é a tese de doutorado de Gomes-Santos (2004). O segundo é um texto em elaboração, a tese de doutorado de Luciana Pereira da Silva, que recupera a produção da Lingüística Textual no Brasil na década de 1990, a partir das publicações nos Anais do GEL e ABRALIN.

apresentam uma grande convergência na conceituação dos gêneros e tipos textuais. As diferenças encontradas entre os estudos são periféricas e terminológicas. Todos os trabalhos consultados têm a mesma fonte primária: os estudos de Bakhtin, em especial o ensaio “Os gêneros do discurso” (Bakhtin, 1992). Mas não se pode afirmar que eles se limitem à incorporação da proposta bakhtiniana; todos os trabalhos citados apresentam contribuições relevantes, entre as quais se destaca, como proposta recorrente, a diferenciação entre dois níveis de análise: o dos gêneros textuais, que tem como preocupação nuclear a relação entre a diversidade dos textos em circulação na sociedade e as diversas instituições, ou esferas da atividade em que os gêneros surgiram e são usados; o dos tipos textuais, que coloca em foco o que Bakhtin caracterizou como formas de composição, ou seja, as características lingüísticas recorrentes em alguns modelos básicos de organização textual.

Esta oposição é apresentada de forma clara e sintética por Marcuschi (2003, p. 22-3):

- a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

A apresentação feita por Marcuschi é interessante por sua clareza e concisão, porém faz uma simplificação que consideramos relevante apontar, e que reside na identificação entre gêneros textuais e textos empíricos. Bronckart (1999, p. 138), ao conceituar gênero textual, assinala a distinção entre os gêneros – modelos subjacentes indexados aos contextos sócio-históricos em que ocorre a interação verbal – e os textos empíricos que têm esses modelos como referência, distinção que capta com mais precisão o

caráter modelar dos gêneros.

Estabelecida a necessidade de se operar com a distinção entre gêneros e tipos textuais, tomamos de Adam (1999, p. 88) um conjunto de três hipóteses, que devem nortear os estudos sobre os gêneros.

A primeira hipótese formulada por Adam é de que a diversidade dos gêneros é infinita. Como formas comunicativas historicamente construídas pelas diversas formações sociais em função de seus interesses e objetivos particulares, os quais podem apresentar variações infinitas, os gêneros textuais também podem se multiplicar infinitamente. Uma das conseqüências dessa hipótese é a impossibilidade de formulação de uma tipologia geral dos textos que seja válida para todas as épocas e todas as culturas. Só seriam razoáveis projetos de tipologias locais, relativas a uma formação sócio-discursiva em um momento histórico determinado.

Uma segunda hipótese sobre os gêneros textuais diz respeito a seu caráter normatizador. Enquanto norma, ou modelo, o gênero não só torna possível a interação verbal como lhe é indispensável, o que não significa que impeça a variação. Para Adam (1999, p. 90-2):

Os gêneros são (como a língua) convenções constituídas entre dois princípios complementares e contraditórios:

Um princípio centrípeto de identidade, voltado para o passado, para a repetição, para a reprodução e governado por regras (núcleo normativo); Um princípio centrífugo de diferença, voltado para o futuro e para a inovação, mudando as regras (variação). A terceira hipótese afirma que os gêneros influenciam potencialmente todos os níveis da textualização. Esta hipótese retoma a concepção de Bakhtin (1992, 284), para quem as escolhas relacionadas ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional se encontram em relação de dependência com o gênero do discurso. A conceituação de gênero textual não é simples e não pretendemos explorar aqui os problemas relacionados à definição dessa categoria nem ao seu uso como instrumento de análise das produções lingüísticas. Tomamos como ponto de partida a síntese feita por Adam (1999, p. 93-94):

Em resumo, os gêneros são definíveis como categorias:

- prático-empíricas indispensáveis tanto à produção quanto à recepção-interpretação;
- reguladoras dos enunciados no discurso e das práticas sócio-discursivas dos sujeitos (desde os lugares que eles ocupam aos textos que produzem);
- prototípico-estereotípicas, ou seja, definíveis mais pelas tendências ou gradação de tipicidade, Pelas faixas de regularidades e de predominâncias que por critérios estritos.

Esta forma de entendimento do papel dos gêneros textuais nas práticas sócio-discursivas dos sujeitos tem norteado nos últimos anos as discussões acadêmicas sobre a produção, interpretação e análise de textos. Tem orientado também a produção dos documentos oficiais norteadores do ensino de língua materna em todos os níveis. Um exemplo significativo são os Parâmetros Curriculares Nacionais, que expõem a concepção de gênero aos professores (1997, p. 23; 1998, p. 21). No volume de 1997, destinado aos professores de 1ª a 4ª séries do fundamental, observa-se em nota a referência a Bakhtin, Bronckart e Schneuwly como fontes para a formulação do conceito.

GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA

A escola é, tradicionalmente, o espaço onde os falantes têm seus primeiros contatos sistemáticos com alguns gêneros textuais, especialmente os escritos. Schneuwly e Dolz (2004, p. 75-6) ressaltam, apropriadamente, que, na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.

As propostas de ensino mais recentes, que atribuem à produção de texto um papel nuclear no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, procuram criar situações autênticas de uso de gêneros textuais diversos e/ou simular situações que se aproximem dos contextos de circulação dos gêneros tomados como objeto de ensino-aprendizagem. Buscam com isso reproduzir na escola, ainda que parcial e artificialmente, a relação intrínseca que cada gênero tem com o contexto sócio-comunicativo em que surgiu e se desenvolveu historicamente. Essas propostas enfatizam a necessidade de levar para a escola uma grande diversidade de gêneros textuais, a partir de textos reais, e de explorar didaticamente as características dos diversos gêneros e a relação entre uns e outros.

Esta inovação tem ampla circulação nas discussões acadêmicas e nas orientações dos documentos oficiais. Mas a amostra de textos produzidos nas escolas públicas que examinamos, e que pressupomos representativa de grande parte do ensino de língua vigente no Brasil hoje, mostra a

permanência de uma perspectiva tradicional, que, conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 76-7), opera uma inversão ao lidar com o desdobramento dos gêneros textuais enquanto instrumentos de comunicação (prefiro interação) e objetos de ensino-aprendizagem:

No desdobramento mencionado, é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se uma pura forma lingüística, cujo domínio é o objetivo. Em razão dessa inversão, o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. Nessa tradição, os gêneros escolares são os pontos de referência centrais para a construção, por meio dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição. Seqüências relativamente estereotipadas balizam o avanço através das séries escolares, sendo a mais conhecida e canônica, que pode, entretanto, sofrer variações importantes, a “descrição – narração – dissertação”, gêneros aos quais vêm se juntar, em certas épocas históricas, a resenha, o resumo e o diálogo.

Os textos que examinamos refletem o conceito peculiar de gênero textual, que circula tradicionalmente na escola, construído por meio da inversão denunciada por Schneuwly e Dolz. Reconhecemos, nessas produções, amostras dos gêneros escolares que representam, conforme autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos (Id., p. 77). A gradação subjacente ao ensino da narração, descrição e dissertação tem como ponto de partida uma atribuição de graus de dificuldade diferentes à realidade que os textos espelham.

Concebidos como representação do real, os tipos de texto teriam seu grau de complexidade determinado pela complexidade inerente ao mundo representado. A descrição corresponde à representação de indivíduos, objetos e cenários; a narração representa a atuação de personagens em seqüências de eventos. A escola considera que a realidade representada por esses gêneros é simples e, por essa razão, recomenda sua exploração didática desde as séries iniciais até o quarto ciclo do nível fundamental (8ª série). Por outro lado, a dissertação estaria ligada à representação do pensamento e do raciocínio, uma realidade mais complexa e sua exploração didática é, normalmente, prevista para os níveis de ensino mais avançados, especialmente para o ensino médio. Na concepção escolar tradicional de gêneros textuais, não se evidencia a relação dos textos com as práticas sociais. Por outro lado, atribui-se à produção de textos um papel de

instrumento de avaliação que aprofunda ainda mais a distância entre os gêneros dentro e fora da escola. Os textos produzidos no contexto escolar seriam instrumentos tanto para a avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos³ quanto do seu domínio das normas da escrita.

DA NARRAÇÃO À DISSERTAÇÃO: A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE REDAÇÃO NA ESCOLA

A amostra de textos que analisamos evidencia claramente a permanência nas escolas de nível fundamental e médio não só da concepção tradicional de texto como objeto de ensino voltado para a representação e não para a interação, mas também de uma hierarquia nessa representação. O ponto mais alto da escala é ocupado pelos textos expositivos (dissertativos) e argumentativos, por seu caráter de representação de uma realidade mais complexa e abstrata. Os textos dissertativos têm uma circulação restrita ao contexto escolar e representam o objetivo maior do ensino de redação nos níveis fundamental e médio: registrar a reflexão sobre um tema atual e socialmente relevante, num texto isento de marcas que revelem a presença dos sujeitos, seja na imagem de um autor, seja de um interlocutor, produzido com o objetivo de demonstrar a capacidade de organização do pensamento sobre um tema dado e o domínio das normas da escrita.

A primeira evidência da importância que a escola dá a esse modelo ideal de texto pode ser observada na distribuição dos tipos textuais na amostra analisada: os alunos de 4ª série do fundamental produziram 16 textos narrativos e 5 expositivos; os de 8ª série, 25 textos narrativos, 10 argumentativos e 4 expositivos; os da 3ª série do nível médio apresentaram 3 argumentativos e 14 expositivos. Essa distribuição é reveladora, em primeiro lugar, da gradação de dificuldade na produção dos textos: a narração, como representação de eventos, é o tipo predominante no nível fundamental e não aparece entre os textos produzidos ao fim do nível médio, em que só foram coletados textos argumentativos e expositivos. É reveladora também da importância que a escola dá à produção de textos expositivos: a escola propõe a elaboração desse tipo de texto desde as séries iniciais do nível fundamental, mesmo que os alunos demonstrem muita dificuldade em atender a instrução dada, e produzam seqüências descritivas e narrativas quando solicitados a elaborar textos expositivos.

³ Esta concepção está presente até em análises acadêmicas, como o estudo de ROCCO 1981 sobre os textos produzidos por candidatos que prestaram o vestibular da FUVEST em 1978.

O texto 1 a seguir pode ser considerado um exemplo característico da produção escrita documentada entre os alunos concluintes das séries iniciais do nível fundamental. A orientação dada pela professora foi que as crianças produzissem um texto sobre um dia em suas vidas. As narrativas correspondentes a esse comando mostram que os alunos tomaram como modelo os textos usados para leitura no processo de alfabetização:

Texto 1

Um dia de ir a festa

Era uma vez uma menina que não podia sair de casa.
E ela ganhou um convite para ir a uma festa de aniversário
E o pai dela não queria deixar ela sair de casa.
Por causa de uma fofoca que foram dizer para o seu Daniel.
E a mãe dela deixou ela ir só o seu Daniel que não queria deixar ela
ir a festa.
E daí venho as melhor amigas da sua mãe para pedir se ela podia
ir a uma festa de aniversário e a sua amiga da dona Maria.
E conversaram com os pais da Aline se dava para ir a festa.
E enfim deixaram a Aline ir a festa de aniversário da sua madrinha
chamada Larisa.
E assim acaba a história. (4ª série – fundamental)

Esse texto apresenta uma série de marcas que mostram como a autora, ao contar um episódio de sua experiência pessoal, faz uso de um modelo textual em circulação na escola. Abre o texto com a fórmula típica das histórias infantis – *Era uma vez...* –, encerra-o com a fórmula de fechamento também característica – *E assim acaba a história*. Não é possível saber se a menina do texto representa a própria autora, já que ela apresenta a personagem em terceira pessoa e com um nome diferente do seu. A seqüência das frases no texto reflete o encadeamento dos eventos narrados, que é marcado formalmente pelos relatores *e*, *e daí*, *e enfim*. É possível reconhecer, a partir do texto, que a aluna tem contato com modelos de textos narrativos e incorpora suas características formais quando solicitada a produzir esse tipo de texto. Esse domínio da estrutura da narrativa de experiência pessoal ou da narrativa ficcional está presente também na grande maioria dos textos narrativos da amostra.

A escola certamente reconhece que o texto narrativo é mais fácil que o expositivo, por refletir uma realidade mais simples, mas as tentativas de levar o aluno a produzir textos expositivos estão presentes em todos os níveis de escolaridade que procuramos abranger com este estudo. O texto 2 mostra a estratégia típica dos alunos diante de uma solicitação como essa:

Texto 2

Escreva como e qual é o papel da televisão em sua casa.

A minha televisão

Na minha casa tem 4 televisões, duas de 14 polegadas, uma de 20 e outra de 29.

De manhã eu acordo às 8 horas para ver a Angélica e o meu desenho preferido é o Digimon e as Mumias vivas.

Quando minha irmã chega do trabalho e não vai para o Colégio, eu e ela ficamos brigando porque eu quero ver desenhos e a minha irmã quer ver novela.

Quando eu entrei em férias era uma belesa assistia Sessão da Tarde tudo o que eu queria mas essa alegria só ia até às 6 horas porque meu pai minha irmã e a minha mãe chegam em casa.

E na sexta-feira eu vou para meu quarto, me cubro e ligo a televisão para ver Tela de Sucesso. (4ª série – fundamental)

Solicitado a produzir um texto expositivo, o aluno junta duas seqüências dos tipos textuais que ele domina. Apresenta inicialmente uma descrição, depois faz pequenas narrativas do seu cotidiano.

O texto 3 apresenta uma estratégia diferente para a mesma proposta da professora:

Texto 3

Escreva como e qual é o papel da televisão em sua casa.

... TV ...

Quando os pai sai as mulheres sempre fica em casa e não pode sair e agora os homens trabalha e quando eles chega eles ficam cansado de trabalhar e ai ele deita na cama vendo futebol e as mulheres são as mesmas coisa quando chega vai assistir novela as crianças também da escola eles senta no sofá e vê desenho toda ora e esa fui o que eu emtendi. (4ª série – fundamental)

Ao produzir esse texto, o aluno se utiliza de algumas características típicas do texto expositivo, em especial a generalização presente na forma de apresentação das personagens – os pais, as mulheres, os homens, as crianças – e na escolha das formas verbais no presente do indicativo, como marca de atemporalidade. Mas o final do texto (e esa fui o que eu emtendi) fornece um indício de que a professora fez oralmente uma exposição sobre o tema, que sua produção escrita procura reproduzir.

Os textos coletados entre os alunos da última série do ensino fundamental são também predominantemente narrativos. Nesse nível, observa-se que os alunos revelam alguma independência em relação ao modelo das narrativas das historinhas infantis, e se utilizam principalmente das narrativas orais como modelo para construir seus textos. A maioria das narrativas elaboradas a partir do tema *Um dia inesquecível* tem uma presença marcante de expressões características da oralidade, como se vê no texto 4 – um monte de menina, uma galera, escutei um monte, mó furada – em combinação com expressões formais típicas da escrita – as fezes de um cachorro. A apresentação seqüencial dos eventos apresenta uma relação de iconicidade com o real, o que também as aproxima da organização típica de narrativas orais.

Texto 4

Um dia inesquecível

Inesquecível foi esses dias que deu tudo errado pra mim. Estava na Internet conversando com uma menina, resolvemos nos encontrar nesse dia. Chegando no ponto de ônibus, pisei nas fezes de um cachorro. Tive que voltar em casa para limpar. Ela combinou que ia de Branco com uma calça preta, o problema é que tinha um monte de menina daquele jeito. Derrepente vem uma menina pro meu lado dizinha que era pra mim correr porque a menina tinha namorado, quando olhei pra trás, via uma galera me rodiando, o namorado da menina mandou a galera me bater. Peguei o ônibus pra correr deles. Na Esquina de casa a Polícia me parou por que eu Estava com minha camiseta rasgada e o olhos roxa. A Policia me revistou, me Bateu porque estava sem Documento. Cheguei em casa, escutei um monte da minha mãe por ter chegado em casa tarde e me levou pro Hospital porque estava tudo esfolado, mais aprendi uma lição nunca converse com uma menina sem, antes perguntar se ela tem namorado por que é mó furada. (8ª série – fundamental)

Tal como nas séries iniciais do fundamental, também ao final desse nível se observa a presença de atividades de produção de textos expositivos, centrados na apresentação de um tema com a formulação de proposições gerais de forma impessoal, sem sinais que marquem a presença de interlocutores ou de uma intenção comunicativa. O texto abaixo é um exemplo típico dessas produções.

Texto 5

Como o Brasil vive hoje

Hoje estamos vivendo um a situação precária, pois nem parece que temos Presidente neste país.

O Presidente já não põe uma lei que precisa, se existisse pena de morte e todo mundo fosse à favor, garanto que seria bem melhor, mas não há o que faça para que as pessoas fiquem a favor, enquanto um vai apoiar a pena de morte muitos vai contra assim nem sei onde vou parar pensando no que pode acontecer daqui à uns oito anos à frente.

A violência então nem se fala pois já nem dá pra sair tarde da noite nas ruas, caso você vem do trabalho, não anda tranquilo nem um minuto se quer.

Quando não é roubo é assassinato, sequestro, etc.

Mas um dia o governo vai ver que os melhores amigos dele é as pessoas direita de bem, não os bandidos. (8ª série – fundamental)

A produção de textos expositivos nesse nível, embora minoritária em relação ao conjunto de textos coletados – 4 produções em um universo de 39 – mostra que os alunos já assimilaram o modelo da dissertação escolar. Esse texto que não se dirige a um interlocutor e tem como funções revelar a capacidade de raciocínio e o conhecimento das normas da escrita de seu autor, é assumido pela escola como o grau máximo do domínio da elaboração de texto, concebida como uma forma de representação da realidade.

Se no ensino fundamental esse modelo é ainda minoritário entre as produções textuais, no nível médio ele é absolutamente dominante, evidenciando sua importância no ensino tradicional. As características desse tipo textual já destacadas encontram-se presentes também na maioria dos textos produzidos por alunos no final do nível médio. Um detalhe interessante sobre a coleta dos dados entre os alunos de nível médio é que o professor não propôs um tema nem fez a recomendação de que o texto se enquadrasse em um tipo. Ainda assim todos os alunos optaram pelos tipos argumentativo ou expositivo, e escolheram temas que têm sido sugeridos pelos manuais escolares: pena de morte, aborto, preservação ambiental, entre outros. Não se pode afirmar que a escola tenha conseguido atingir seus objetivos com a produção de textos, enquanto formas de levar o aluno ao domínio da escrita e da exposição do pensamento, da reflexão sobre um determinado tema. Mas ao final do ensino médio, o ensino tradicional já conseguiu que sua representação de texto escrito esteja fortemente consolidada, na contramão de toda a orientação acadêmica e dos documentos oficiais.

O texto 6, produzido por um aluno do 3º ano do nível médio é um exemplo eloquente:

Texto 6

Nosso mundo

Nosso mundo está passando por uma situação muito delicada, onde nem uma só pessoa, esta se preocupando em preservar nem mesmo em salvar a vida dos animais que habitam nossas matas. O ser humano em vez de salvar só esta pensando em destruir, ou seja tudo que ele constrói só presta para destruir, e não para salvar se todos se conscientizassem em salvar ao invéz de destruir ai sim teriamos um mundo perfeito para viver.

Meu mundo perfeito e de todos, é um mundo cheio de paz e harmonia, com espaço para lutar por tudo oque você deseja ter sem se preocupar com assautos nem mesmo com o ar que respiramos pois com um mundo tudo seria perfeito como nas histórias de Piter-Pan. (3º ano – médio)

CONCLUSÃO

A título de conclusão, gostaria de reafirmar que os exemplos dados do que apresentamos como uma concepção tradicional de gêneros textuais e de seu ensino não retratam uma realidade distante no tempo ou no espaço. Só para lembrar: os dados que apresentamos foram coletados em Curitiba, cidade apontada como tendo bons indicadores educacionais, no ano de 2000.

Os estudos recentes da Lingüística sobre a organização e circulação dos gêneros textuais abrem perspectivas promissoras para a produção de textos na escola. Um diálogo constante entre o trabalho acadêmico e a formação de professores poderia levar a uma mudança na concepção tradicional dos gêneros textuais escolares aqui retratada.

RESUMO

O trabalho aponta a diferença entre uma concepção de gêneros textuais desenvolvida pela Lingüística e presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a visão tradicional que ainda orienta a produção de textos nas escolas. Foram analisados textos produzidos por alunos de escolas públicas de Curitiba em três níveis de escolaridade: 4ª e 8ª séries do nível fundamental e 3º ano do nível médio. Os textos analisados revelam a permanência de uma concepção de textos sem função comunicativa, organizada didaticamente a partir dos diferentes graus de complexidade da realidade representada.

Palavras-chave: *gêneros textuais, produção de texto nas escolas.*

ABSTRACT

This essay exposes the differences between the concept of text genres developed in Linguistics and adopted on the “Parâmetros Curriculares Nacionais” (Brazilian course curriculum standards) and the traditional one, which still underlines text writing in schools. Texts written by students from public schools of Curitiba are analyzed, from three different grades: 4th and 8th grades from fundamental education, and 3rd grade intermediary education. The analyzed texts show the permanence of texts conceived without communication functions, didactically organized upon the different complexity degrees of representation of reality.

Key-words: *text genres, text writing in schools.*

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. Linguistique textuelle – Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de linguagem, textos e discursos. São Paulo: EDUC, 1999.
- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial. Campinas, 2004. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. Crise na linguagem: a redação no vestibular. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1981.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.