

# O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE: A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA TEORIA DE GÊNEROS AO CONTEXTO ESCOLAR

Ana Karla de Carvalho SOUSA<sup>1</sup>

## RESUMO

Numa época em que os currículos orientadores do trabalho educativo desenvolvido no país, mais especificamente o ensino de Língua Portuguesa, têm como um dos principais referenciais teóricos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que postulam o **texto** como *unidade de ensino* e os **gêneros** como *objeto de ensino*, cabe questionarmos: o que significa ensinar língua materna tendo por base a Teoria de Gêneros? Motivado por tal questão, este trabalho tem por objetivo descrever e analisar as atividades destinadas ao estudo e exploração do gênero *notícia de jornal* propostas por sete coleções didáticas de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série indicadas pelo PNL/D/2008. Assumindo uma concepção de *língua* como um universo rico e sistemático organizado em função da interação, buscamos, primeiramente, apresentar uma breve caracterização do gênero *notícia* com base em autores como van Dijk (2002) e Lage (1979, 2006). Em seguida, tendo em vista a *teoria bakhtiniana* segundo a qual os gêneros se constituem como formas lingüísticas concretas reconhecidas menos por suas formas que por suas finalidades ou funções, apontamos quais aspectos estruturais e funcionais desse gênero são focalizados nas coleções em análise, à luz de Marcuschi (2002, 2004), Schneuwly e Dolz (2004) e Bazerman (2005), etc., salientando, ainda, as implicações da Teoria de Gêneros no contexto escolar. Verificamos que, na tentativa de realizar uma transposição didática dessa Teoria para as salas de aula de ensino fundamental, os livros didáticos têm se centrado naquilo que Bakhtin (1992, p.280) denomina de “traços comuns”, ou seja, a estrutura do gênero em foco.

**PALAVRAS-CHAVE:** gêneros textuais e/ou discursivos; *notícia de jornal*; livros didáticos.

## Introdução

A passagem de um modelo normativo e prescritivo de ensino, focado na gramática tradicional, na segunda metade do século XX, para uma pedagogia centrada nos usos da língua, na produção e recepção de textos, sustentada por teorias lingüísticas em que a *língua* é entendida numa perspectiva enunciativo-discursiva, tem, desde então, provocado muitas discussões e suscitado reflexões por parte dos estudiosos da

---

<sup>1</sup> UFGM – Faculdade de Letras (FALE)  
anakletras@hotmail.com

linguagem. O quê, para quê e como ensinar Língua Portuguesa foram questões trazidas à baila por teóricos, pesquisadores e profissionais da educação, ansiosos por concepções claras e coerentes capazes de subsidiar a prática pedagógica realizada nas salas de aula. Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – documentos originados com vistas a fornecer diretrizes nacionais para o ensino – pelo governo federal, em 1998, foi conferido ao *texto* a importância de “unidade de ensino” e aos *gêneros* a de “objeto de ensino” das aulas de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p.23). Preconizam os PCNs que, ao longo do período que compreende a educação obrigatória, os alunos deverão tornar-se capazes de ler, compreender e produzir textos de diferentes gêneros, orientação que reafirmou a legitimidade e a relevância do trabalho com os gêneros nas aulas de Português.

A apropriação da Teoria de Gêneros pelos PCNs e as possibilidades e tentativas de transposição didática dessa teoria para o contexto escolar já têm evidenciado fortes implicações para o ensino de língua. Talvez possamos afirmar que os livros didáticos têm se empenhado nessa tarefa, isto é, levar até os professores e alunos essa recente proposta de ensino, o que pode ser corroborado pela diversidade de gêneros que convivem no espaço didático. Marcuschi (2004) faz notar que, se em outras décadas os textos literários eram os únicos presentes nos manuais didáticos, atualmente, há, ali, gêneros diversos, como resenhas, artigos de opinião, notícias, etc. Todavia, esse mesmo autor pondera que mais importante que a seleção de gêneros é o tratamento que eles receberão em sala de aula, ou seja, a forma como serão trabalhados pelos professores. Ressaltamos, à luz de Dell’Isola (2007),

a urgência de se promover a formação de leitores e escritores capazes de compreender e interpretar as relações sociais; de se compreender identidades e formas de conhecimento veiculadas através de textos em variadas circunstâncias de interação; de se levar em conta a determinação sócio-histórica da interação escritor-texto-contexto-leitor; e de se desenvolver a capacidade de perceber a pluralidade de

discursos e possibilidades de organização do universo (DELL' ISOLA, 2007, p. 11).

Entendemos que os objetivos elencados por Dell' Isola (2007) relacionam-se diretamente ao ensino de língua materna e só poderão ser alcançados se o trabalho proposto a partir dos gêneros tiver como foco a proficiência em leitura e escrita pelos alunos e não o domínio de formas e fôrmas lingüísticas. Diante disso, selecionamos para análise sete coleções didáticas de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2008), isto é, coleções que já foram distribuídas às escolas públicas e podem constituir (e, provavelmente, constituem), hoje, material didático de que fazem uso professores e alunos. Concebendo a *língua* como um universo complexo e sistemático organizado em função da interação, buscamos descrever e analisar as atividades destinadas ao estudo e exploração do gênero *notícia de jornal*, a fim de verificarmos qual o tratamento dado a esse gênero pelas coleções selecionadas.

### **Conceituando gêneros e caracterizando a notícia de jornal**

A análise das sete coleções didáticas selecionadas fundamentou-se na *teoria bakhtiniana de gêneros* segundo a qual os *gêneros do discurso* são formas lingüísticas concretas caracterizadas por *conteúdo temático* (assunto ou tema), *construção composicional* (estrutura formal) e *estilo* (tipo de linguagem). Para Bakhtin (1992), os gêneros são heterogêneos e variados como são variadas as esferas da atividade humana e definem-se, fundamentalmente, por seus propósitos comunicativos. Esse autor propõe uma diferenciação entre gêneros primários e secundários. Os gêneros primários são aqueles ligados ao cotidiano – como a conversação espontânea, por exemplo – materializados em instâncias privadas de uso. Quanto aos secundários, esses “aparecem

em circunstâncias de comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita”, ou seja, são materializados em instâncias públicas de uso, como pode ser citada a *notícia* (BAKHTIN, 1992, p. 281). Tendo por base os estudos de Bakhtin (1992), esta análise partiu do princípio de que *gêneros* são formas relativamente estáveis que funcionam em situações de comunicação diversas e se prestam a objetivos definidos. Desse modo, não constituem estruturas amalgamadas e enrijecidas cujo domínio pode garantir o sucesso na interação verbal.

Dando ressonância aos postulados de Bakhtin (1992), Marcuschi (2002) entende os *gêneros* como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social”, salientando seu caráter flexível e maleável e enfatizando sua dinamicidade e plasticidade (MARCUSCHI, 2002, p. 19). Conforme Marcuschi (2002), os *gêneros* não se definem e nem se caracterizam “por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais” (MARCUSCHI, 2002, p. 21). Defende o autor que dominar um *gênero* significa dominar uma forma de realizar lingüisticamente os objetivos pretendidos, haja vista que os usos que deles fazemos tencionam atender às nossas necessidades comunicativas.

A *teoria bakhtiniana* também ecoa nas considerações teóricas de Schneuwly (2004), para quem a opção por este ou aquele, em meio a um conjunto de *gêneros*, está diretamente relacionada a determinados parâmetros: “finalidade, destinatários, conteúdo” (SCHNEUWLY, 2004, p. 26). Para Schneuwly (2004), o *gênero* é um (mega)instrumento que permite aos sujeitos agirem discursivamente numa dada situação, em consonância com os parâmetros já descritos, enfatizando que sua forma ou estrutura se define por sua função. Schneuwly & Dolz (2004) afirmam que, uma vez transposto para o contexto educacional, o *gênero* torna-se objeto de ensino-aprendizagem. Todavia, segundo esses autores, o tratamento dado ao *gênero* na escola

precisa estar centrado no desenvolvimento da linguagem e não pode ter como fim o domínio de “*uma pura forma lingüística*” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.76) (grifos dos autores), em que pouco importa a função sócio-comunicativa do gênero em estudo, nem tampouco se centrar única e exclusivamente nos gêneros escolares (aqueles necessários ao funcionamento das instituições escolares), visto que inúmeros são os gêneros com os quais nos deparamos nas múltiplas situações de comunicação das quais fazemos parte.

A ênfase na função sócio-comunicativa dos gêneros e não em seus traços puramente formais defendida por Bakhtin (1992), por Marcuschi (2002) e Schneuwly & Dolz (2004) é retomada também por Bazerman (2005), para quem a caracterização dos gêneros não pode se limitar a descrever “um número fixo de elementos”, já que isso revelaria uma noção de gêneros como atemporais e negaria o papel ativo dos sujeitos (BAZERMAN, 2005, p. 31). De acordo com Bazerman (2005), os *gêneros* são aquilo que as pessoas acreditam que eles sejam, isto é, são aquilo que elas reconhecem como gêneros, constituindo-se ainda como “formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis” (BAZERMAN, 2005, p.22). Os gêneros são compreendidos pelo autor como organizadores das atividades sociais, o que significa dizer que por meio deles os sujeitos realizam ações ou agem sobre o mundo. Nesse sentido, verifica-se que, conforme Bazerman (2005), os gêneros podem ser entendidos como ação tipificada orientada para determinado fim.

Tendo por base os autores citados, assumindo uma concepção de *língua* como “*um processo de evolução ininterrupto que se realiza através da interação verbal social dos locutores*” (BAKHTIN, 2006, p.132) (grifos do autor) e considerando que uma proposta de ensino de língua calcada na Teoria de Gêneros deve nortear-se pelos usos sociais que os sujeitos fazem desses gêneros com vistas a alcançarem os objetivos

comunicativos orientadores das situações de comunicação nas quais eles se engajam, buscamos uma breve caracterização do gênero em estudo – a *notícia de jornal* – para, a partir daí, procedermos à análise das sete coleções didáticas selecionadas.

De acordo com Nilson Lage (2006), a *notícia* é o “relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante” (LAGE, 2006, p. 17). Essa definição aponta para o “*princípio da pirâmide invertida*”, conceito utilizado pelos jornalistas para designar o modo pelo qual as informações são organizadas na construção da *notícia*: parte-se das informações mais relevantes em direção aquelas de menor importância. Pontua que, para que um fato seja noticiado, esse deve despertar a atenção dos leitores, pois, do contrário, o pacto firmado entre jornalista e leitor terá sido quebrado. O autor afirma que a *notícia* não precisa, necessariamente, obedecer à temporalidade dos fatos, visto que esses são apresentados numa ordem decrescente de importância.

Para Lage (2006), o texto noticioso é composto por *lide*<sup>2</sup> e *documentação*: o *lide* compreende o primeiro parágrafo da *notícia* e nele é relatado o fato principal, o mais importante. Além disso, é no *lide* que se encontram as respostas para as perguntas *o que, a quem, quando, onde, como, por que e para quê*. Já a *documentação* é tida como “complemento do lide”, responsável por acrescentar novas informações ao fato relatado (LAGE, 2006, p. 29). Para além da forma, Lage (1979) salienta que a atualidade é um dos pontos fortes da *notícia*, como se, acrescentamos, “estar bem informado” fosse sinônimo de saber o que está acontecendo “agora”, isto é, *notícia* como possibilidade de acesso a informações “saídas do forno”. A precisão da informação também é por Lage (2006) mencionada como artefato importante na construção do texto noticioso, a fim de se garantir que o fato relatado como real, também e principalmente, pareça real.

---

<sup>2</sup> Alguns autores, como Lage (2006), usam a forma em português na escrita da palavra *lide*. Outros, como van Dijk (2002) e Bonini (2002), utilizam a grafia *lead*. Optamos por manter a forma da palavra tal qual foi escrita por cada um dos autores.

Segundo Lage (1979), perspectivas individuais tendem a ser apagadas nas *notícias*, todavia, essas apresentam, ainda que de modo velado, preconceitos e valores sociais, o que, ao nosso ver, significa desmistificar sua pretensa neutralidade.

Van Dijk (2002) propõe um estudo acerca das estruturas do discurso da notícia, mais especificamente sobre suas estruturas temáticas e esquemáticas. As *estruturas temáticas* dizem respeito à “organização geral de ‘tópicos’ globais sobre os quais versa um exemplar de notícia” (VAN DIJK, 2002, p. 122). Para esse autor, os sujeitos são capazes de depreender de um texto e condensar em poucas palavras aquilo que foi dito de mais importante, ou seja, o(s) tópico(s) do texto lido ou ouvido. Quanto às *estruturas esquemáticas* ou *superestruturas*, segundo van Dijk (2002), essas relacionam-se a categorias formais, à forma fixa e convencional que caracteriza um *esquema de notícia*. Esse esquema é composto pelas categorias *Manchete* e *Lead* (categorias que se agrupam e formam uma categoria maior chamada *Sumário*), *Background* (categoria complexa composta por outras categorias: *Circunstâncias*, *Contexto*, *Eventos Anteriores* e *História*), *Evento Principal*, *Conseqüências*, *Comentário* (categoria opcional formada por *Expectativa* e *Avaliação*). Pautado nos estudos de van Dijk (1990, 1992), Bonini (2002) explicita as categorias supracitadas:

- 1) manchete: título ou chamada da notícia;
- 2) *lead*: resumo dos fatos principais;
- 3) evento principal: o fato noticioso;
- 4) contexto: descrição sociocultural do local em o fato aconteceu;
- 5) eventos anteriores: fatos ocorridos há pouco tempo que, com relação ao fato noticioso, o caracterizam;
- 6) história: história do fato (causas históricas ou fatos similares acontecidos há muito tempo);
- 7) conseqüências/reações: respostas ao fato ocorridas na sociedade, seja na forma de ações, seja como medidas e discussões;
- 8) expectativa: comentário com previsões do jornalista (pouco ocorrente);
- 9) avaliação: julgamento moral do fato (pouco ocorrente) (BONINI, 2002, p. 83).

Em face aos postulados de van Dijk (2002) e Bonini (2002), entendemos que a *notícia* compõem-se, basicamente, de duas partes, quais sejam, *manchete* e *corpo do texto*. A *manchete* e o *lead*, como sinaliza van Dijk (2002), ocupam o ponto mais alto da *notícia* e têm como função primordial atrair os leitores para leitura do texto. No *corpo do texto* aparecem as informações que detalham o fato noticiado, daí falar-se em eventos anteriores ao evento principal, conseqüências do fato, história, etc. Consideramos lícito afirmar que o *esquema de notícia* exposto por van Dijk (2002) e as *estruturas temáticas* por ele destacadas fundem-se na construção do discurso da *notícia*. Sabemos que as distinções entre as categorias que compõem a *notícia* postuladas por van Dijk (2002) e retomadas por Bonini (2002) não são de fácil percepção, contudo, tais categorias atendem aos propósitos desta investigação na medida em que subsidiam a análise da estrutura formal desse gênero, foco da grande maioria das questões avaliadas.

### **O ensino de língua calcado na Teoria de Gêneros: qual o trabalho proposto pelos livros didáticos de português (LDP)?**

As 24 coleções aprovadas na avaliação do PNLD/2008 apresentam-se no *Guia do livro didático* – “publicação responsável por subsidiar as escolas públicas, por meio de resenhas críticas dos volumes aprovados pela Avaliação, no processo de escolha do livro mais adequado ao seu projeto pedagógico” (RANGEL, 2005, p. 13) – agrupadas em cinco blocos, conforme o princípio organizador por elas adotado: 1) “Coleções organizadas em unidades temáticas”; 2) “Coleções organizadas em unidades temáticas e/ou dedicadas a **gêneros** ou tipos de texto”; 3) “Coleções organizadas em unidades dedicadas a tópicos lingüísticos”; 4) “Coleções organizadas por projetos temáticos”; 5) “Coleções organizadas por projetos relacionados a **gêneros**” (BRASIL, 2007, p. 35) (grifos meus).

Primeiramente, foram selecionadas três coleções: uma do bloco 1, uma do bloco 3 e uma do bloco 4. Em seguida, selecionamos mais quatro coleções, sendo duas do bloco 2 e as outras duas do bloco 5. Ressaltamos que as coleções pertencentes aos blocos 2 e 5 têm os *gêneros* como eixo organizador, o que justifica a opção por duas coleções de cada um desses blocos. Acrescentamos que, por se organizarem em torno de tal eixo, aventamos a hipótese de que essas últimas se dedicariam com mais afinco ao trabalho com o gênero em estudo – *a notícia de jornal* – do que aquelas pertencentes aos demais blocos.

Apresentamos no quadro seguinte a categorização das atividades propostas nos livros didáticos analisados:

**Quadro 1 – Levantamento das atividades de exploração do gênero *notícia de jornal* nas coleções didáticas analisadas**

| <b>Coleção/<br/>Bloco</b> | <b>Série</b>   | <b>Total de<br/>questões<br/>avaliadas</b> | <b>Total de<br/>questões<br/>de Estudo<br/>do Gênero</b> | <b>Aspectos<br/>Formais</b> | <b>Aspectos<br/>Funcionais</b> | <b>Aspectos<br/>Formais e<br/>Funcionais</b> |
|---------------------------|----------------|--|--|-----------------------------|--------------------------------|--|
| <b>TL<br/>(1)</b>         | 6 <sup>a</sup> | 25   | 14   | 09                          | 01                             | 04   |
|                           | 8 <sup>a</sup> |  |  |                             |                                |  |
| <b>CC<br/>(2)</b>         | 5 <sup>a</sup> | 06   | 06   | 02                          | -                              | 04   |
| <b>TCL<br/>(2)</b>        | 5 <sup>a</sup> | 15   | 05   | 02                          | 02                             | 01   |
|                           | 7 <sup>a</sup> |  |  |                             |                                |  |
| <b>LS<br/>(3)</b>         | 5 <sup>a</sup> | 25   | 17   | 12                          | -                              | 05   |
|                           | 8 <sup>a</sup> |  |  |                             |                                |  |
| <b>MC<br/>(4)</b>         | 5 <sup>a</sup> | 17   | 04   | 02                          | 01                             | 01   |
|                           | 7 <sup>a</sup> |  |  |                             |                                |  |
| <b>PA<br/>(5)</b>         | 6 <sup>a</sup> | 14   | 08   | 05                          | 01                             | 02   |
|                           | 8 <sup>a</sup> |  |  |                             |                                |  |
| <b>PL<br/>(5)</b>         | 6 <sup>a</sup> | 14   | 11   | 09                          | -                              | 02   |
|                           | 8 <sup>a</sup> |  |  |                             |                                |  |
| <b>TOTAL</b>              |                | <b>116</b>                                 | <b>65</b>  | <b>41</b>                   | <b>05</b>                      | <b>19</b>                                    |

A categorização das questões obedeceu aos seguintes critérios: a) **Aspectos formais**: incluem-se, nesse grupo, as questões que tratam da estrutura formal do gênero *notícia*; b) **Aspectos funcionais**: foram agrupadas, aqui, questões que se relacionam aos

aspectos sócio-discursivos caracterizadores de *notícias*; c) **Aspectos formais e funcionais**: as questões que formam esse grupo propõem uma junção de forma e função, isto é, exploram a estrutura formal do gênero e a função a que essa se presta em sua composição.

Como pode ser verificado no quadro 1, foram analisadas, nos sete LDP avaliados, o total de 116 questões. Esclarecemos que, diante do objetivo desta investigação, destacamos, aqui, as 65 questões de estudo e exploração do gênero *notícia*. As demais questões (51) dizem respeito ao assunto abordado em cada notícia ou focalizam conteúdos gramaticais, e, por causa disso, não foram contempladas nesta análise.

A apresentação quantitativa dos dados é relevante na medida em que evidencia que as questões cujo foco é o estudo do gênero correspondem a 56% do total de questões, ou seja, mais da metade do número de questões analisadas referem-se ao gênero *notícia*, o que sinaliza as implicações da Teoria de Gêneros no contexto educacional. Verificamos que, das 65 questões de estudo da *notícia*, 41 tratam dos aspectos formais do gênero, apenas 5 abordam seus aspectos funcionais e 19 delas fundem forma e função, isto é, focalizam a estrutura formal da *notícia*, explicitando que essa está a serviço de seus aspectos discursivos.

Embora o grande número de questões de estudo do gênero indique que os autores dos livros didáticos indicados pelo PNLD/2008 estão atentos às teorias lingüísticas recentes, o mesmo não se pode dizer sobre o tratamento dado a *notícia* por esses manuais. Isso porque a ênfase do trabalho ali proposto recai sobre os “traços comuns” desse gênero, numa desconsideração ao que Bakhtin (1992) pontua como *relativamente estável* (BAKHTIN, 1992, p. 280). Notamos que, no que tange às questões referentes à estrutura formal da *notícia* (63% das questões de estudo do

gênero), a maioria das coleções dedicam-se, demasiadamente, às respostas para as perguntas *quem, o que, quando, onde, como, por que e para quê*, que, conforme Lage (2006), compõem o *lide*, como corroboram os seguintes exemplos:

|   |          |                         |                |
|---|----------|-------------------------|----------------|
| 2. Identifique no texto os elementos a seguir.  |          |                         |                |
| a) Quem?  |          | d) Onde?                |                |
| b) O quê?   |          | e) Por quê ou para quê? |                |
| c) Quando?  |          |                         | (TL, 6ª série) |
| 3. Identifique as informações básicas que compõem o <i>lead</i> : quem, o quê, quando, onde, como e por quê.                    |          |                         |                |
| (PA, 6ª série)  |          |                         |                |
| 2. Releia o primeiro parágrafo do texto e responda em seu caderno:  |          |                         |                |
| Como?   | O quê?   | Por quê?                |                |
| Quem?   | Onde?    |                         | (PS, 5ª série) |
| 1. No primeiro parágrafo, identifique algumas das informações básicas desta notícia. Para isso, responda às questões propostas. |          |                         |                |
| a) Quem?  | b) Onde? | c) O quê?               | d) Por quê?    |
| (MC, 7ª série)  |          |                         |                |

Não ignoramos a importância de o aluno reconhecer qual o fato relatado e as circunstâncias nas quais ele ocorreu, principalmente, porque consideramos que são essas as informações cruciais para o funcionamento da *notícia*. Todavia, é preciso não só reconhecê-las como também saber qual a importância dessas informações na construção do gênero, já que, relatar que um homem estava sentado na janela de sua casa, mas se desequilibrou e caiu é bastante diferente de se noticiar que uma criança morreu ao ser jogada do alto de um prédio pelo pai. Em outras palavras, o que queremos dizer é que o primeiro fato, provavelmente, não seria notícia, ao passo que, no segundo, além do fato (*o que*), o interesse do leitor é despertado exatamente pelo choque causado pelas pessoas nele envolvidas: pai e filha (*quem*).

Constatamos ainda muitas outras questões focadas nos aspectos formais da *notícia*, ou em sua *superestrutura* – forma fixa que constitui o chamado *esquema de*

*notícia*, como denomina van Dijk (2002) –, em que os alunos deveriam, por exemplo, localizar e copiar o *lead*, identificar a *manchete*, localizar informações no corpo da *notícia*, reconhecer características da linguagem “própria” desse gênero, sem sugerir problematização alguma sobre essa estrutura: “Crie um lide para notícia” (TL, 6ª série); “Transcreva no caderno o trecho da notícia que corresponde ao *lead*” (PA, 6ª série); solicita-se que o aluno marque a alternativa que apresenta o tipo de linguagem empregada na notícia e, na resposta considerada correta, diz-se: “objetiva, clara, acessível a qualquer leitor” (TL, 6ª série); “pronomes e verbos em 3ª pessoa, respeito às regras da norma padrão, vocabulário bem selecionado e acessível ao leitor” (TCL, 5ª série).

Observamos a presença de questões voltadas para a disposição das informações na *notícia*: “Localize os dados principais dessa notícia. Em que parte do texto eles aparecem?”, “Imagine que o editor do jornal tivesse de excluir uma parte dessa notícia”. “Que parte poderia ser eliminada sem prejuízo para a informação principal?” (LS, 5ª série). Essas questões, ao chamarem a atenção dos alunos para o fato de as informações mais importantes aparecerem no topo da *notícia*, em consonância com Lage (2006), fazem uma alusão ao *princípio da pirâmide invertida*, formato a que obedece a maioria das notícias – das informações mais importantes para as menos relevantes. Contudo, mais uma vez, os LDP analisados deixam a cargo do professor de língua extrapolar a materialidade do texto e explicitar para os alunos o porquê dessa disposição das informações.

Timidamente, são apresentadas pelos livros didáticos analisados as questões relativas aos aspectos funcionais da *notícia* (8% do total de questões de estudo do gênero). Esse percentual tão pouco significativo frente aos 63% referentes aos aspectos formais do gênero desperta inquietação e exige reflexões por parte dos autores de

manuais didáticos, além de apontar, principalmente, para a necessidade de um olhar atento dos professores de Língua Portuguesa sobre o material utilizado por eles e pelos alunos. Não é objetivo desta investigação propor a “caça às bruxas”, como pontua Batista (1997), porém, diante da relevância de questões dessa natureza (aspectos funcionais do gênero), não podemos desconsiderar o pouco espaço a elas destinado nos LDP.

As questões centradas nos aspectos funcionais da *notícia* abordam, quase que exclusivamente, o caráter informacional que caracteriza não só a *notícia* como o próprio jornalismo. Nessa perspectiva, destacam o objetivo que esse gênero pretende alcançar: “Qual a intenção do texto: informar, divertir, defender uma idéia?” (PA, 6ª série); “Uma notícia traz um fato novo, atual e importante. Qual é esse novo fato noticiado no texto que você leu?” (MC, 5ª série); solicita-se que os alunos identifiquem “a) o(s) objetivo(s); b) o tipo de leitor que se interessaria por ele” (TCL, 5ª série). Percebemos que as coleções analisadas apresentam a *notícia* como um gênero cuja finalidade é informar sobre um fato recente, destacando a importância da atualidade na constituição desse gênero (LAGE, 1979). Porém, tratam-na como se essa fosse fixa, transparente, imparcial, neutra. Não são questionados o papel social do gênero, sua velada pretensão de moldar opiniões ou a ideologia que o subjaz (Lage, 1979). Além disso, os LDP abrem mão de esclarecer para os sujeitos aprendizes que os gêneros são formas tipificadas de realizar atos específicos em circunstâncias determinadas (BAZERMAN, 2005).

Merecem destaque as questões que trabalham a um só tempo os aspectos formais e funcionais da *notícia de jornal* (29% do total de questões de estudo do gênero). Essas questões são importantes para a exploração do gênero, uma vez que deixam entrever uma concepção de *língua* como sistema organizado a serviço da interação:

6. Observe o título da notícia.  
a) Ele anuncia o assunto que será desenvolvido na notícia?  
(PL, 6ª série)
1. Você acha o título dessa notícia chamativo? Por quê?  
2. O texto que aparece logo após o título chama-se **subtítulo**. Releia o subtítulo da notícia e explique qual a sua função.  
(CC, 5ª série)
3. Que dados da notícia permitem ao leitor localizar os fatos no tempo em que os acontecimentos ocorrem?  
(TL, 6ª série)
6. Qual é o tempo verbal empregado no título da notícia? Que intenção comunicativa você atribui à escolha desse tempo verbal?
7. Releia o título da notícia. Que efeito ele produz no leitor?  
(TL, 6ª série)

A questão 6 presente na coleção PL é relevante porque aborda a relação que, não raro, se estabelece entre o título e o assunto tratado na notícia, ou seja, entre *manchete* e *corpo do texto*: a manchete, normalmente, sintetiza ou anuncia o assunto do texto. Assemelha-se às questões apresentadas por CC (questões 1 e 2) e por TL (questão 7), questões que tratam do título e subtítulo das notícias trabalhadas nessas coleções. Percebemos que essas questões buscam explorar a função do subtítulo, bem como o fato de o título ter por objetivo atrair os leitores, devendo por isso ser chamativo, capaz de produzir um determinado efeito junto ao público leitor. As questões 3 e 6 apresentadas por TL dizem respeito ao tempo da notícia lida, ou seja, à sua atualidade, como também aos dados que objetivam garantir a precisão das informações, um dos aspectos importantes na construção do texto noticioso pontuado por Lage (2006), fazendo uma referência direta ao tempo verbal empregado na construção do título.

Dentre as questões que apostam no trabalho com aspectos formais e funcionais do gênero em estudo, detectamos ainda aquelas que chamam atenção para os depoimentos incluídos na *notícia*, como pode ser atestado pelos exemplos – 5 (CC) e 4 (LS):

5. Nessa matéria, aparecem alguns depoimentos. De quem são? Qual sua função?

(CC, 5ª série)

4. Que pessoas foram entrevistadas? Qual a importância do comentário delas?

(LS, 5ª série)

5. Toda notícia destaca fatos, mas pode apresentar opiniões das personalidades entrevistadas. Isso ocorre nesse texto? Justifique sua resposta com um exemplo.

(TL, 8ª série)

Nas questões 5 (CC) e 4 (LS), observamos que a inclusão dos depoimentos nas *notícias* não é vista como desprovida de intenção, ao contrário, é justamente por ser intencional e ter um objetivo a cumprir na construção do gênero que merece reflexão, diferentemente da questão 5 (TL) – categorizada como referente aos aspectos formais da *notícia* –, em que se questiona sobre as opiniões que compõem o texto, mas solicita-se apenas que os alunos as localizem.

Contrariando nossa hipótese de que as coleções pertencentes aos blocos 2 e 5 apresentariam um maior número de questões de estudo do gênero, dedicando-se com mais afinco à exploração da *notícia*, haja vista que os gêneros constituem o princípio que orienta a organização de tais coleções, constatamos que LS (bloco 3) e TL (bloco 1) são as coleções que mais questões apresentam para o trabalho com o gênero em foco, 17 questões e 14 questões, respectivamente. Contudo, há que se considerar em ambas o predomínio de questões sobre os aspectos formais da *notícia*.

Os resultados desta investigação demonstram que, diferentemente do que defendem Bakhtin (1992), Marcuschi (2002), Schneuwly & Dolz (2004), Bazerman (2005), etc., os livros didáticos selecionados, em certa medida, desconsideram que os gêneros definem-se por suas funções comunicativas e atribuem maior valor, nesse caso, à estrutura formal da *notícia*. Tal constatação revela que a transposição didática da

Teoria de Gêneros ao contexto escolar, ou melhor, a concretização de uma proposta de ensino de língua materna organizada com base na noção de *gêneros* exige, nos dias atuais, empenho, reflexão e muito estudo por parte de todos aqueles envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, dentre os quais destacamos, aqui, os autores de livros didáticos, para que não sejam oferecidos aos professores e alunos um amontoado de questões que objetivam dissecar os gêneros, *desmontá-los* em partes, tornando opacos os aspectos discursivos que os constituem.

### **Considerações Finais**

Embora saibamos que, em sala de aula, são os professores os maiores responsáveis por mediar as relações entre os alunos e o objeto de conhecimento, defendemos que os materiais didáticos distribuídos pelo governo federal a educadores e sujeitos aprendizes deve ser de qualidade, isto é, devem apresentar uma proposta de ensino de língua condizente com o objetivo que desafia os profissionais da educação no século XXI: a formação de sujeitos leitores e produtores competentes de textos, sujeitos que saibam fazer uso competente da leitura e da escrita. Oferecer-lhes uma diversidade de gêneros e deixar a cargo desses professores o modo como esses gêneros devem ser explorados é uma prática que não se distancia muito daquela verificada pelos manuais quando a gramática deveria ser e era o centro das aulas de Língua Portuguesa. Dito de outro modo, ressaltamos que ceder tantas páginas do espaço didático para a multiplicidade de gêneros que circulam socialmente e conservar a forma como língua e linguagem foram abordadas no ensino normativo e tradicional, que perdurou por longas décadas no país, em que, ao invés de textos, os LDP vinham recheados pela teoria gramatical tradicional a ser triturada pelo professor e engolida pelos alunos, fará com que esses manuais contribuam muito pouco para a sua tarefa primordial – servir como

apoio pedagógico para professores e alunos com vistas a subsidiá-los e orientá-los para que esses últimos sejam capazes de ler o mundo e agir sobre ele.

### **Referências Bibliográficas**

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BATISTA, Antônio A. G. A avaliação do LIVRO DIDÁTICO para a escola fundamental. In: **Presença Pedagógica**, v. 3, n. 15, maio/jun. 1997.

BAZERMAN, Charles. Atos de Fala, Gêneros Textuais e Sistemas de Atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.

BONINI, Adair. **Gêneros Textuais e Cognição**. Florianópolis: Insular, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2007. (Anos Finais do Ensino Fundamental).

DELL' ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIJK, Teun A. van. **Cognição, discurso e interação**. KOCH, Ingedore V. (org). 4 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

LAGE, Nilson. **Ideologia e Técnica da Notícia**. Petrópolis: Vozes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19- 36.

\_\_\_\_\_. **O livro didático: gênero ou suporte? A identidade de gênero e sua escolha no ensino**. (NELFE), 2004.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13- 20.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 21- 39.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 71- 91.