



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE LETRAS
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

MARIA APARECIDA LAYANA GOMES

**GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DE
UMA PROPOSTA A PARTIR DO GÊNERO RELATO DE
EXPERIÊNCIA**

Guarabira - PB
2011

MARIA APARECIDA LAYANA GOMES

**GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DE
UMA PROPOSTA A PARTIR DO GÊNERO RELATO DE
EXPERIÊNCIA**

Artigo apresentado, em cumprimento aos requisitos para obtenção do grau de Licenciando em Letras, à Universidade Estadual da Paraíba - Campus III.

Orientadora: Prof.^a Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias

Guarabira- PB
2011

FICHA CATALOGRAFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE
GUARABIRA/UEPB

G633g

Gomes, Maria Aparecida Layana

Gêneros textuais no livro didático: análise de uma proposta a partir do gênero relato de experiência / Maria Aparecida Layana Gomes. – Guarabira: UEPB, 2011.
19f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba.

“Orientação Prof. Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias”.

1. Gêneros Textuais 2. Livro Didático 3. Professor
I. Título

22.ed. 401.41


MARIA APARECIDA LAYANA GOMES

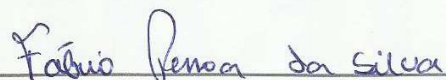
**GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DE
UMA PROPOSTA A PARTIR DO GÊNERO RELATO DE
EXPERIÊNCIA**

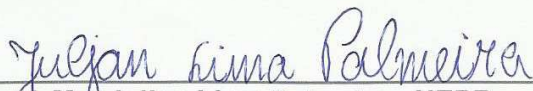
Artigo apresentado à Universidade Estadual da
Paraíba - Campus III, em cumprimento aos
requisitos para obtenção do grau de Licenciando em
Letras.

Aprovada em 07 de dezembro de 2011.

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof.^a Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias
(Orientadora - Presidente)


Prof. Ms. Fábio Pessoa da Silva - UEPB
(Examinador 1)


Prof. Ms. Juljan Lima Palmeira - UEPB
(Examinador 2)

Guarabira – PB
2011

GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA A PARTIR DO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria Aparecida Layana Gomes¹

Prof.^a Ms. Luana Francisleyde Pessoa de Farias (UEPB – Orientadora)

RESUMO

É imprescindível que os profissionais que trabalham com a Língua Portuguesa conheçam muito bem o material que utilizarão, a fim de reconhecer os pontos positivos e negativos, se houver. Nesse contexto, o Livro Didático, que há muito passou de suporte metodológico a principal fonte de pesquisa e utilização em sala de aula por alunos e professores, precisa corresponder às expectativas que giram em torno de suas atribuições quanto ao processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, o presente trabalho dedica-se a mostrar os conceitos, o espaço e o tratamento oferecido pelo livro didático de português ao gênero textual relato de experiência, pertencente à ordem do relatar (Cf. SCHNEUWLY, 1996), partindo da perspectiva de ter os gêneros como instrumentos socio-discursivos e formas de ações mediadoras da ação comunicativa, que se caracterizam como eventos textuais dinâmicos e que surgem ou se ancoram em gêneros já existentes (Cf. MARCUSCHI, 2007). Para realizar um trabalho satisfatório com os gêneros, é necessário que o professor de língua portuguesa tenha um amplo conhecimento acerca da variedade e dos diferentes gêneros discursivos, pois só assim ele poderá definir qual o gênero mais adequado a cada ano/série e em cada turma. Diante dessa necessidade, analisou-se, nesta pesquisa, o gênero Relato de Experiência, no livro didático Português Linguagens destinado às turmas da 1^o série do ensino médio, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2005). Tendo como fundamentos teóricos algumas obras de Marcuschi (2007; 2008), Meurer e Motta-Roth (2002), Dionisio (2003), Bazerman (2005), além de alguns documentos oficiais a exemplo dos PCN+ (2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), entre outros, analisamos os conceitos e a natureza dos gêneros, enfatizando o tratamento e o espaço dedicado ao relato de experiência. E, ao final da pesquisa, constatamos que o tratamento oferecido ao gênero relato de experiência é pertinente em sua abordagem e em muito pode contribuir à formação de produtores de textos, por constituir um gênero cuja estrutura de elaboração é livre e induz os alunos a exporem experiências vividas.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Professor. Livro didático. Relato de experiência.

1 INTRODUÇÃO

¹ Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III. layanagms@hotmail.com

É sabido que o trabalho com gêneros requer do professor de língua portuguesa um amplo conhecimento acerca dos inúmeros e diferentes gêneros discursivos, para que se possa definir com propriedade quais os gêneros mais adequados a serem trabalhados em cada ano/série, levando em conta as necessidades dos alunos. Baseando-nos nessa premissa, pesquisaremos o gênero da ordem do relatar, relato de experiência, a fim de demonstrar se o livro didático oferece orientações pertinentes sobre como esse gênero se constitui e qual a função sócio-comunicativa de acordo com a concepção sociocognitivo-interacional (cf. MARCUSCHI, 2007).

Nesse sentido, este artigo se propõe a apresentar e discutir a abordagem do gênero textual relato de experiência no livro didático Português Linguagens, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2005).

Nosso trabalho se justifica mediante o fato de que muitas vezes o Livro didático constitui o único material frequentemente utilizado pelo professor de Língua Portuguesa em diferentes momentos do fazer pedagógico na preparação das aulas e elaboração dos planos de curso, na exposição dos conteúdos, encaminhamento de atividades, por exemplo. Vale salientar também que a maioria dos alunos utiliza, geralmente, o livro didático de língua portuguesa como única fonte de estudos da disciplina, e ainda, outro dado importante, como único livro de leitura, seja esta de texto ou imagens, tornando esse material um instrumento no processo de ensino-aprendizagem do educando.

Sendo assim, é imprescindível que o Livro Didático de Língua Portuguesa, doravante LDP, esteja de acordo com os novos conceitos acerca dos gêneros, a fim de apresentar claramente a definição e distinção entre gêneros e tipos textuais, para que tanto o professor quanto o aluno possam ler e produzir textos cada vez mais coerentes e funcionais.

É notório que estudos acerca dos gêneros textuais constituem um campo vasto de oportunidades para se trabalhar o funcionamento da língua e suas atividades socioculturais de maneira interdisciplinar. Também é certo que os gêneros não são mais tratados como elementos estáveis, ao contrário, a noção que se tem atualmente sobre gêneros é que são instrumentos indispensáveis às ações comunicativas dos indivíduos, que vão surgindo ou se aprimorando de acordo com as necessidades socioculturais e, por serem maleáveis, integram-se inteiramente

com contexto cultural em que surgem (cf. MARCUSCHI, 2007). Não sendo possível defini-los de forma concreta e unívoca, os especialistas sempre debatem sobre suas características quanto à forma e/ou função.

Para tanto, adotamos os conceitos e discussões teóricas de alguns especialistas como Marcuschi (2007,2008), Meurer e Motta-Roth (2002), Dionísio(2003), Bazerman (2005), dentre outros, e de alguns documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), os PCN²⁺ (2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), os quais apontam para a necessidade da inserção do estudo dos gêneros na escola.

Assim, nosso trabalho, primeiramente, apresenta: conceitos e definições acerca dos gêneros em seu sentido abrangente; em um segundo momento, expõe o papel do LDP no processo de ensino e, especificamente, na aprendizagem do educando; e, por fim, analisa as considerações e abordagem destinadas ao gênero relato de experiência pelo livro didático e quais as implicações na aprendizagem do referido gênero.

2 OS GÊNEROS TEXTUAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os gêneros textuais são fruto de uma ação coletiva e contribuem para a ordenação e estabilização das nossas atividades comunicativas diárias, fazendo parte das nossas ações em qualquer contexto discursivo (cf. Marcuschi, 2007). Sua origem não é recente e, é bem verdade que, há um tempo, existia um número relativamente limitado de gêneros, devido ao fato de as manifestações da linguagem se desenvolverem somente via oralidade. Todavia, o fato mudou após o surgimento da escrita, aproximadamente, no século VII A.C., quando se multiplicaram os gêneros, originando também os específicos da modalidade escrita.

Hoje, em pleno século XXI, na chamada era digital, ou como Marcuschi (2007) trata “cultura eletrônica”, presenciamos uma relevante ampliação dos gêneros, em seus diversos conceitos e definições, e um acentuado surgimento de novos gêneros, agregados a novas formas de comunicação tanto na oralidade quanto na escrita. Contudo, esse surgimento ou aprimoramento dos gêneros não

² Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

ocorreu despropositadamente, nem de uma hora para outra, nem tampouco constitui um fator isolado, uma vez que “[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”. (MARCUSCHI, 2007, p.20). Por isso, eles são flexíveis e adaptáveis à cultura na qual se inserem.

Logo, são diversos em suas formas, apresentando várias denominações e com a mesma intensidade em que surgem podem desaparecer.

Não sendo possível definir gênero de forma unívoca, temos em alguns especialistas algumas colocações sobre a diversidade e funcionalidade dos gêneros. Marcuschi (2007, p.19) conceitua gênero da seguinte maneira:

[...] os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, em como na relação com inovações tecnológicas [...].

Significa dizer que as denominações acerca dos gêneros não são finitas, uma vez que podem surgir novos gêneros, a partir do aprimoramento de um gênero já existente, mas dotado de características novas e com traços próprios. Tal fenômeno denominado por Bakhtin (2003) de *transmutação* dos gêneros. Assim, “a riqueza e a variabilidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável” Bakhtin (2000, *apud* FIORIN, 2008, p.60).

Para Fiorin (2008, p. 61), “os gêneros são, pois, tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada atividade”. Logo, “cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando”(BAZERMAN, 2005, p. 106).

Em razão da natureza dinâmica, o trabalho voltado ao estudo dos gêneros tem sido o foco de diversos pesquisadores e professores. Em se tratando da abordagem dos gêneros em sala de aula, o estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros é extremamente importante, para que possa ocorrer melhor compreensão dos educandos sobre a funcionalidade e adequação de uso existente

na escolha desses gêneros como forma essencial para melhor desenvolvimento do relacionamento sociocultural da humanidade.

Koch (2002) argumenta que a competência discursiva dos falantes/ouvintes leva-os à detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais. Para ela, essa competência vem estimulando a diferenciação de determinados gêneros de textos, ou seja, há o conhecimento, pelo menos indutivo, de estratégias de construção e interpretação de um texto.

Sendo assim, os gêneros textuais podem ser considerados como a materialização de diversas práticas sociais que permeiam uma sociedade, estando articulados de tal forma que são imprescindíveis à vida em sociedade. Em síntese, os gêneros são a efetiva realização da linguagem oral ou escrita, e estabelecem uma interconexão da linguagem com a vida social (cf. FIORIN, 2008).

O fato é que, conforme Marcuschi (2007, p. 22), “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”, logo, com o devido conhecimento sobre a diversidade e a funcionalidade desses modelos comunicativos, cada pessoa torna-se apta a participar ativamente dentro dos espaços discursivos a que pertence ou que se insere, comunicando-se e compreendendo melhor as situações comunicativas.

3 O LIVRO DIDÁTICO: UMA BREVE DISCUSSÃO

Muitas são as implicações acerca do uso e da importância do Livro Didático, doravante LD. Entretanto, pode-se colocar que o LD, de modo geral, principalmente em escolas públicas representa não mais um suporte auxiliador da ação do professor, mas o fato é que este há muito, representa a principal, talvez a única fonte de pesquisa e material impresso utilizado em sala de aula e fora dela (cf. JURADO & ROJO, 2006).

Como supostos motivos para tal afirmação, podemos citar as precárias condições de trabalho oferecidas aos professores; a desgastante jornada de trabalho, onde a maioria deles precisa trabalhar em mais de uma instituição para complementar a renda mensal; a falta de recursos metodológicos na escola em que

trabalha ou a falta de prática no manuseio destes; a carência de formação continuada como fator imprescindível à qualificação docente, dentre outros tantos fatores. O fato é que muitos professores já se acomodaram ao uso permanente do LD, e com isso, este passa de “personagem secundário” para “protagonista” no processo de ensino, porém, isso é o oposto do que segue nas orientações para o uso do LD.

Muitas são as expectativas que giram em torno do LD, professores e alunos que se ancoram no LD como fonte unívoca para realização do processo ensino-aprendizagem tornam-se educadores e educandos limitados, dependentes de um material que tem por finalidade orientar, dar suporte para uma pesquisa, o ponto inicial e não único de um processo tão múltiplo e complexo como é o ensinar-aprender. Para Sousa (2006, p.1994), um dos aspectos fundamentais do LD é que:

O LD deve, entre outros aspectos, favorecer o convívio social, respeitando a pluralidade de atitudes e valores; não deve veicular preconceitos, inclusive contra as variedades linguísticas não dominantes ou contra manifestações culturais de expressão associadas à juventude.

Sobre a utilização do LD, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 154) declaram que

É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas, mesmo quando ele é o responsável por sua elaboração/organização, o que pode constituir em alguns casos uma vantagem e em outros, uma desvantagem. Por outro lado, os livros didáticos disponíveis no mercado editorial apresentam grande variedade de linhas teóricas (sejam linguísticas, culturais ou de ensino), assim como diversidade de propósitos. Hoje, no Brasil, encontra-se grande oferta de livros didáticos, publicados tanto por editoras nacionais quanto por estrangeiras, elaborados por autores nacionais, por autores estrangeiros ou em parceria.

O ensino de Língua Portuguesa (LP) nas séries iniciais esteve por muito tempo baseado somente na utilização de cartilhas e livros de leitura, já nas séries avançadas eram usadas antologias seletas, gramáticas e manuais, ou seja, toda essa dependência que existe hoje em torno do LD, em especial o de língua Portuguesa, não é recente. Outro fato que chama atenção é que as avaliações sobre os conteúdos e devidas abordagens contidas no LDP do ensino médio só vieram a acontecer em meados de 2003, quando estes passaram a serem distribuídos gratuitamente à rede pública de ensino das regiões Norte e Nordeste (cf. JURADO & ROJO, 2006). É inegável que a disciplina de LP carrega grande responsabilidade na formação do educando, principalmente no ensino médio, onde se espera que o aluno tenha contato com formas contemporâneas de linguagem (LDB 9394/96). E esta tarefa é de incumbência do professor que precisa dispor de conhecimento e de recursos diversos para realizá-la.

As aulas de LP vão muito além de o simples copiar do quadro ou retirar algo do LD, pois “o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão do que é linguagem verbal” (PCNEM³, 2000, p. 18), porém nenhum docente deve se limitar a um método único para fazê-lo.

3.1 O livro didático e a produção de textos escritos

Não é surpresa para professores de LP perceber a insatisfação dos alunos quando o assunto é a produção de textos. Existe um verdadeiro entrave quando há uma atividade que direcione a produção textual, sendo os motivos diversos. Entre estes, o de maior relevância é o fato de que muitas vezes é a própria ação do professor que não motiva o aluno a escrever. O fato é que muitas vezes a proposta de produção textual é colocada de maneira pouco motivadora, quando, por exemplo, o professor requer do aluno uma produção textual com tema livre, sem proporcionar-lhe um direcionamento do tema, sem promover um debate acerca do assunto com o propósito de oferecer-lhe fundamentos para realizar tal atividade. Desse modo, pressupõe-se que a produção do educando será somente um conjunto

³ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento publicado em 1999 pelo Ministério da Educação. Sendo utilizada, neste trabalho, a 2ª edição, publicada em 2000.

vazio de frases sem efeito, de ideias soltas e talvez desconexas e que o objetivo principal de tal atividade seja simplesmente que o aluno cumpra com uma exigência imposta pelo professor.

Nesse sentido, não há nenhuma preocupação sociointerativa implícita, negando a natureza dialógica e interativa da própria linguagem e anulando a subjetividade da autoria do texto (Cf., BUNZEN, 2006). Para Antunes (2006), a escrita de um texto, sobretudo a escrita de um texto formal, não é um evento isolado nem é um evento pontual que começa com o ato de se tomar o papel e se debruçar sobre ele. Para ela, o ato de escrever é

[...] uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo não pode ser improvisada [...]. (p.167-168)

Escrever bem não significa necessariamente saber empregar corretamente as sentenças gramaticais. Para que haja coerência na hora de produzir um texto, é necessário que o autor deste saiba opinar acerca do que se pede logo, o hábito da leitura é um fator indispensável ao sucesso da escrita. E, em se tratando da produção escrita em sala de aula, é de incumbência do professor oferecer meios para que o aluno mobilize e articule informações pertinentes ao tema. Para tanto, ainda que a proposta venha do LD, é necessário discuti-la antes de exigir que o aluno discorra sobre qualquer tema proposto, se possível, promovendo leituras complementares para melhor conhecimento do assunto, visto que “a escrita é um processo que leva tempo e incorpora muitas diferentes atividades” (BAZERMAN, 2005, p.17).

4 ANALISANDO A PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DO GÊNERO “RELATO DE EXPERIÊNCIA”

4.1 Sobre o LD

Ainda é bastante comum, em alguns LDLP, a abordagem do gênero textual ainda como tipos textuais ou sequências tipológicas de textos. Porém, no LD

Português Linguagens (2005), observamos uma abordagem que além de distinguir gênero e tipo de texto ainda oferece condições para a produção textual a partir de diversos gêneros. Na nota de apresentação do LD Português Linguagens (2009) volume I, foco de nossa análise, os autores colocam:

Por meio de atividades sistematizadas e de roteiros de leitura, pretende [mos] (...) dar-lhe suporte para leitura e interpretação de textos não verbais (...), e oferecer-lhe condições para que produza, com adequação e segurança, textos verbais, orais e escritos, de diferentes gêneros... (Cereja & Magalhães, 2005, p.03).

O livro se divide em quatro unidades nomeadas com base no conteúdo de Literatura, comportando de 7 a 12 capítulos em cada unidade; sendo que cada capítulo está classificado em três seções: Literatura, abordando os estilos literários; Língua: uso e reflexão, apresentando as regras e estruturas gramaticais; e a seção sobre Produção de texto, que trata da leitura e produção textual a partir de um gênero. Cada unidade do LD é encerrada com questões de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e com a seção Intervalo, que oferece diversas sugestões de projetos a serem realizados na área da Literatura. Os capítulos sobre produção de texto partem do estudo de algum gênero e, em geral, a seção subdivide-se em Trabalhando o gênero, na qual há o exemplo do gênero a ser estudado, com sua definição e características e a seção Produzindo, momento no qual o aluno parte da teorização à produção do gênero estudado. No quarto capítulo, o LD introduz os conceitos sobre os gêneros do discurso, a seção está disposta em cinco páginas e para conceituar o termo os autores expuseram cinco textos diferentes e, em seguida, há um questionário composto por cinco questões cuja última propõe:

5. Como síntese desta atividade, indique o texto cujo objetivo principal é:

- a) Relatar experiências vividas;
- b) Narrar uma história fictícia;
- c) Argumentar para persuadir o interlocutor sobre um ponto de vista;
- d) Instruir como proceder para obter um resultado;
- e) Expor conhecimentos formais, científicos.

(CEREJA & MAGALHÃES, 2005, p.41)

Na atividade acima o aluno terá que identificar o objetivo implícito em cada texto, tendo que distinguir qual deles se propõe a narrar um fato e/ou história, qual tema intenção de argumentar sobre um ponto de vista; instruir alguma ação, expor conhecimentos ou relatar experiências do autor. A partir disso, o professor tem o ponto de partida para iniciar o ensino dos gêneros abordando os tipos textuais para posteriormente requerer a produção dos mesmos. Os PCNEM (2000) para o ensino médio tratam o texto como unidade básica da linguagem verbal, compreendido como a fala e o discurso que se produz, produto de uma história social e cultural, único em cada contexto. Quanto à produção deste, o documento diz que “o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. (...). O homem visto como um texto que constrói textos”. (PCNEM, 2000, p.18)

Dessa forma, se evidencia ainda mais a importância de desenvolver a habilidade da escrita, uma vez que a produção textual é uma maneira de estimular o aluno a pensar e discorrer sobre algo, fazendo-o organizar e externar pensamentos e opiniões, sendo que esta habilidade é indispensável às relações sociais.

Os gêneros textuais, na proposta de Dolz e Schneuwly (1996, *apud* BARBOSA, 2005, p. 5-6) podem ser “divididos em cinco agrupamentos, a saber: gêneros da ordem do narrar, gêneros da ordem do relatar, gêneros da ordem do argumentar, gêneros da ordem do expor, gêneros da ordem do instruir ou do prescrever”.

A produção de textos do LD em análise é proposta a partir do estudo de um gênero específico, cujas etapas desse estudo se dividem em duas partes: a primeira

introduzida sob o título *Trabalhando o gênero* consiste na observação do texto expresso no gênero, considerando as especificidades e a composição deste, e sua estrutura linguística, ou seja, a variedade linguística adotada ao estilo exemplificado; a segunda parte, sob o título de *Produzindo*, cuja prioridade é a produção do aluno, que deve ser desenvolvida a partir de uma ou mais propostas sob fundamentação dos pressupostos teóricos observados na primeira parte da abordagem da seção.

Ao final do estudo de cada gênero e da proposta de produção textual a partir desse estudo, o LD orienta que os autores dos textos produzidos avaliem seu trabalho, isso denota uma preocupação em fazer com que o aluno venha a identificar possíveis colocações desnecessárias expressas no texto, bem como fazê-lo retirar quaisquer inadequações gramaticais que porventura tenha cometido. É uma maneira da correção do texto partir primeiramente do seu autor para poder passar pelas correções do professor.

O gênero relato de experiência integra o agrupamento da ordem do relatar e pertence ao domínio social da memorização e documentação das experiências humanas, situando-as no tempo a partir da exposição escrita ou oral de fatos vividos. Quanto à abordagem do gênero no LD Português Linguagens (CEREJA & MAGALHÃES, 2005), este se encontra inserido na terceira unidade, compondo o vigésimo primeiro capítulo, tratado na seção *Produção de texto*. A primeira colocação do LD sobre o gênero em questão diz que “o relatório é um gênero que pode circular tanto na esfera escolar e acadêmica quanto na esfera pública, comercial e industrial” (p.193).

A abordagem do gênero é feita a partir de um relatório de experiência científica, produzido por uma aluna do ensino médio a pedido de uma professora de Física. Antes desse exemplar, existe um roteiro orientado pela professora da referida disciplina para que os alunos sigam na produção do relatório.

A estrutura do gênero é demonstrada em um *box*, e a seguir há o direcionamento de oito questões a serem respondidas de maneira dissertativa, estratégia na qual o aluno necessita elaborar as ideias para expô-las. No *box* consta:

A estrutura do relatório

Embora tenha uma estrutura livre, um relatório divide-se, geralmente, em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Na introdução, deve constar o assunto do relatório, isto é, a experiência feita, ou o fato investigado, e seus objetivos. Sendo o trabalho realizado em equipe, devem constar os nomes das pessoas que o realizaram, bem como a especificação da tarefa de cada um.

No desenvolvimento, deve constar o relato minucioso do fato investigado. Dependendo do assunto, essa parte do relatório deve conter as datas de início e término da experiência ou da investigação do fato, o local de sua realização, os procedimentos e métodos empregados e a discussão do assunto.

Na conclusão, expõe-se o resultado da investigação do fato ou da experiência. Dependendo do fato investigado, por exemplo, pode-se recomendar nessa parte do relatório a adoção de medidas relacionadas a ele.

(CEREJA & MAGALHÃES, 2009, p. 195)

Em algumas questões propostas no estudo do gênero, o foco é a produção textual. O aluno está a todo o momento sendo instigado a expor suas opiniões por meio da elaboração de texto escrito, o que sabemos ser de extrema importância, já que vivemos em uma sociedade cuja competência do domínio da escrita é indispensável dentro e fora do contexto escolar. Os PCNEM (2000) salientam que

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Outro ponto importante nas questões é que algumas direcionam atividades a serem desenvolvidas em grupos, estratégia muito relevante para facilitar o conhecimento através da troca de ideias e exposição coletiva de opiniões. As questões que propõem o trabalho em grupo são:

1. Há, a seguir, um roteiro de uma experiência bastante simples. Realizem-na em grupo e depois escrevam um relatório. (p.195)
8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos concluem: Quais são as características do relatório? (p.195)
2. Escolha com os colegas da classe um assunto do momento, relacionado a uma situação nacional ou internacional. Formem grupos. Cada grupo deve escolher um ou mais artigos sobre o assunto publicado(s) em diferentes jornais e revistas (...) para a elaboração de um relatório... (p.196)

Sobre o direcionamento de atividades em grupo, nos PCNEM (2000) consta que

A importância do trabalho em grupo está em valorizar a interação aluno-aluno e professor-aluno como fonte de desenvolvimento social, pessoal e intelectual. Situações de grupo exigem dos alunos a consideração das diferenças individuais, respeito a si e aos outros. Trazer contribuições para o cumprimento das regras estabelecidas são atitudes que propiciam a realização de tarefas conjuntas. (p. 40)

Além do *box* com a estrutura do relatório, há mais dois *boxes* com orientações sobre a importância de avaliar a produção final do relatório e sobre a finalidade de sua elaboração e apresentação, reforçando a ideia de que os gêneros textuais se caracterizam mais pela função comunicativa que desempenha em cada situação do que pela estrutura linguística que apresenta (cf. MARCUSCHI, 2007). O *box* ressalta ainda que na produção do gênero deve ser empregada a variedade linguística padrão ou formal.

Por fim, no final do capítulo, existe um último *box* contendo trechos engraçados de alguns relatórios curiosos, o que proporciona tanto ao professor quanto ao aluno um momento de descontração ao término da atividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração as pesquisas realizadas sobre os gêneros textuais e suas definições, bem como os estudos sobre os tipos textuais, percebemos que a análise aqui exposta não constitui um trabalho isolado nem tampouco inédito. Entretanto, dada a importância do assunto, entendemos que este trabalho também não será o último, visto que o gênero é uma categoria essencialmente sócio-histórica, sempre em mudança (MARCUSCHI, 2005), sempre haverá algo a ser acrescentado sobre gêneros e tipos textuais.

A importância do texto em sala de aula é de incontestável importância em qualquer modalidade de ensino, sendo que o trabalho deste implica também trabalhar os conceitos sobre gênero textual, uma vez que só pode haver comunicação mediante a utilização de ambos (Cf. MARCUSCHI, 2007), e os conceitos discutidos, ao longo deste trabalho, reforçam ainda mais essa assertiva.

Ao término da análise, podemos constatar que a abordagem feita pelo LDLP Português Linguagens (CEREJA & MAGALHÃES, 2005) em muito contribui para o trabalho com o texto a partir dos gêneros textuais. Em uma abordagem atual e com linguagem objetiva e de fácil compreensão, os gêneros, no LDP analisado são expostos de maneira satisfatória, dispostos nos agrupamentos da ordem do relatar, narrar, argumentar, expor e instruir. Além disso, o material oferece apoio metodológico para que o professor planeje sua aula, de modo que ele possa acrescentar algo que julgue necessário para melhor utilização em sala de aula.

Em relação ao gênero Relato de Experiência, o LD aborda-o de forma sucinta, porém adequada e objetiva. A maneira de caracterizar o gênero permite ao aluno os mecanismos necessários à elaboração do seu próprio texto e as questões de atividades propostas permitem e induzem os alunos a formular e expor uma opinião sobre determinado assunto, motivando-os a interagir socialmente.

ABSTRACT

It is important that professionals working with Work the Portuguese know well who will use the material in order to recognize the strengths and weaknesses, if it exist. In this context, the Textbook, which is long past methodological support the main source of research and use in the classroom by students and teachers need to meet the expectations that revolve around their responsibilities regarding the teaching / learning. The present work is dedicated to show the concepts, space and treatment offered by the Portuguese textbook genre experience report, belonging to the order of the report (see Schneuwly, 1996), from the perspective of having genres such as

socio-discursive tools and ways of mediating communicative action, characterized as dynamic and textual events that arise or are anchored in existing genres (cf. Marcuschi, 2007). To perform a satisfactory job with the genre, it is necessary that the Portuguese language teacher has a broad knowledge of the variety of different genres, the only way he can define the genre best suited for each year / grade in each class . Given this need, we analyzed in this research, gender Experience Report, in Portuguese Language textbook for the class of the 1st grade of secondary education, the authors, William Robert Cherry and Thereza Cocha Magalhães (2005). With the theoretical foundations of some works of Marcuschi (2007, 2008), Meurer and Motta-Roth (2002), Dionisio (2003), Bazerman (2005), and some official documents like the PCN + (2002) Curriculum Guidelines for High School (2006) and the National Curriculum (2000), among others, analyze the nature of concepts and genres, emphasizing the treatment and the space dedicated to an account of experience. And at the end of the study, we found that the treatment offered to the account of gender experience is relevant in its approach and can greatly contribute to the formation of producers of texts, for constituting a genre whose structure is free of elaboration and induces students to expose experiences. Keywords: Text genres. Professor. Textbook. Experience report.

6 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Carta de Solicitação e Carta de Reclamação**. São Paulo: FTD, 2005.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Ângela P. & BEZERRA, Maria A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. MEC/SEB: Brasília, 2000.

_____. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. MEC/SEB, 2002.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** MEC/SEB: Brasília, 2006.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens.** 5. ed. São Paulo: Atual, 2005.

DIONÍSIO, Ângela P. & BEZERRA, Maria A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SHENEUWLY, B. Sequências didáticas para uso oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ J.; SHENEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

KOCH, I. Gêneros do Discurso. In: KOCH. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R. & BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino.** 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDESCZKA, B.; BRITO, S. K. **Gêneros textuais: reflexões e ensino e ensino.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MEURER, José Luiz. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros textuais.** São Paulo: EDUSC, 2002.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela P. & BEZERRA, Maria A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

REINALDO, Maria A. G. de M. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, Ângela P. & BEZERRA, Maria A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SOARES, Magda. ***O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor.*** In M. Marinho (org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura.* Campinas: Mercado de Letras: ALB, p. 31-76.

SOUSA, Maria Ester Vieira. ***Política de leitura para o Ensino Médio: O PNLDEM e o LD.*** In: ***Anais do I Congresso de Políticas Linguísticas para a América Latina. João Pessoa:*** Ideia, 2006.