

**O TRABALHO COM GÊNERO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO:
ALIANDO A SEQÜÊNCIA DIDÁTICA E O LIVRO DIDÁTICO**

**THE WORK WITH TEXT GENDER IN HIGH SCHOOL EDUCATION:
ALLIED TO THE DIDACTIC SEQUENCE AND TEXTBOOK**

Rafaela Fetzner Drey

Mestranda em Lingüística pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISSINOS)

Professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

E-mail: rafaeladrey@yahoo.com.br

RESUMO

De acordo com os resultados mostrados em exames de âmbito nacional, os alunos brasileiros de ensino médio apresentam dificuldades na produção textual, que podem ser ocasionadas por diversos fatores. Partindo desta realidade escolar, o foco deste estudo é analisar e propor atividades de produção textual no ensino médio, com base nas formas de intervenção didática propostas pelo quadro epistemológico interacionista sócio-discursivo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). A partir destes pressupostos, que também parecem embasar os PCNs (1998), foi proposto um trabalho com um mesmo gênero textual (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), a resenha de filme, em duas turmas de segunda série do ensino médio de uma escola pública. Um grupo participou de uma seqüência didática, enquanto o outro recebeu orientações acerca da produção de resenhas utilizando atividades presentes no livro didático. Foram analisadas as produções iniciais e finais de cada grupo a partir do conceito do folhado textual de Bronckart (1999). Os resultados apontaram um crescimento expressivo com relação à aquisição de características pertinentes à resenha nas produções finais de ambos os grupos, porém, foram constatadas diferenças entre as características adquiridas pelos alunos de acordo com o tipo de atividade que receberam.

Palavras-chave: Produção Textual. Gênero Textual. Resenha. Folhado Textual.

ABSTRACT

According to the results shown in a national exam, high school Brazilians students have difficulties in the construction of their textual productions, which can be caused by several factors. Starting from this school reality, the focus of this study is to analyze and propose textual production activities in high school, based on forms of assistance didactic framework proposed by epistemological interactionist sociodiscursive (Schneuwly and DOLZ, 2004). Based on these assumptions, which also appear embasar the PCNs (1998), was offered a job with an even gender textual (Schneuwly and DOLZ, 2004), review of the film in two different 2nd grade High School groups from a public school. One group participated in a didactic sequence, while the other received guidance on the review production using activities presente in the textbook used by the class. We analyzed the productions opening and closing of each group from the concept of Bronckart text layering (1999). The results pointed out an expressive growth regrading to the acquisition of characteristics relevant to the review of final products in both groups, however, differences were found between the characteristics acquired by the students according to the type of work they received.

Key-words: Textual productions. Gender textual reviw. Text layering.

INTRODUÇÃO

Os alunos das escolas brasileiras apresentam muitas dificuldades na reflexão sobre o texto e na produção textual, de acordo com os resultados de diversos exames e pesquisas realizados pelos órgãos competentes em âmbito nacional. Considerando as diferenças entre as séries e a faixa etária dos alunos, algumas características que podem justificar estas dificuldades se fazem presentes em todos os níveis escolares na sala de aula de língua materna: a falta de atividades precedentes à produção do texto, o que gera dúvidas por parte dos alunos e um conseqüente afastamento e desmotivação em relação à atividade de escrita proposta; o distanciamento do ato de produção textual da realidade social na qual os alunos estão inseridos e a ausência de significado para o educando na ação de escrever um texto, isto é, a concepção do texto escolar apenas como atividade “para preencher tempo” de aula e ser avaliada.

Com base nestes aspectos, este estudo apresenta a experiência de aplicação de duas propostas diferenciadas de atividades de produção textual no ensino médio, organizadas em torno do mesmo gênero de texto – a resenha de filme. A primeira proposta apresenta atividades de caracterização e produção do gênero textual, organizadas em torno de uma seqüência didática, enquanto a segunda proposta traz atividades sobre o mesmo gênero retiradas do livro didático adotado pela escola – *Português/ Série de Olho no Mundo do Trabalho* (TERRA; NICOLA, 2004). Estas propostas se baseiam nas formas de intervenção didática fundamentadas no quadro epistemológico interacionista sócio-discursivo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), que concebe a produção textual escolar como um processo de interação social, ou seja, como uma unidade comunicativa (BRONCKART, 1999).

A REALIDADE DA PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA

Autores como Geraldi (2002) e Brito (2002) concordam que a produção textual na sala de aula de língua materna deve ser concebida como uma atividade de comunicação interativa, fundamentada na necessidade comunicacional do aluno. No entanto, Geraldi (2002) aponta que a prática de produção de textos na sala de aula atual tem transformado o exercício de linguagem de produzir textos em exercício puramente escolar. Somando-se a isso, Machado (2005, p. 92) defende que “o aluno se depara freqüentemente com a obrigação de saber escrever algo que nunca lhe foi ensinado”, o que torna o momento da escrita uma tortura para o estudante, que acaba deixando para realizar sua atividade no último momento de aula somente para constar a entrega da atividade ao professor.

Além disto, verifica-se que o livro didático exerce um papel de destaque nas práticas de sala de aula atualmente. Em muitas escolas, ao invés de atuar como um instrumento acessório no ensino de língua materna, ou, como citou Alain Choppin (1992, *In*: ROJO; BATISTA, 2006) “um utilitário da sala de aula”, o livro torna-se o norteador do processo ensino-aprendizagem no trabalho com a linguagem. O professor, então, de facilitador e mediador no processo de ensino, passa a ser mero instrutor no uso do livro. Moura Neves (2002, p. 238) também argumenta que o livro exerce função central na aula de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito ao estudo da gramática. Ela cita que “o ensino da gramática [...] nada mais é do que a simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático em uso”. A mesma autora, através da análise de dados coletados em sua pesquisa com docentes, refere-se ao livro didático como *vade-mécum* dos professores, enfatizando que o enfoque gramatical deste passou simplesmente da gramática normativa para a descritiva, sem se ater à questão fundamental do *uso* que se faz das estruturas morfossintáticas da língua.

Outra questão de suma importância refere-se às políticas que norteiam a produção e consumo dos livros didáticos no Brasil. Conforme Rojo e Batista (2006, p. 09), a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), “o MEC passou a desenvolver e executar um conjunto de medidas para avaliar *sistemática e continuamente* o livro didático brasileiro”, visto que é através dele que os livros didáticos distribuídos em escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o país são avaliados. A avaliação se dá através dos *guias* dos livros didáticos avaliados pelo PNLD – encontrados no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no qual constam as resenhas dos livros recomendados, orientações para os docentes na escolha do material e os critérios utilizados nesta seleção.

No entanto, embora o PNLD seja destinado à avaliação de livros didáticos para uso em escolas públicas, é inegável seu forte impacto na produção editorial, devido às grandes dimensões do programa (o alto número de livros adquiridos pelo Estado para distribuição nas escolas) e, conseqüentemente, à alta renda editorial gerada por essa compra. Como conclusão, as compras dos livros didáticos aprovados através do PNLD, realizadas pelo MEC, são vitais para o setor editorial brasileiro e, mesmo não voltadas para o mercado das escolas particulares: “as políticas implementadas pelo Plano constituem, na verdade, políticas mais gerais de controle da produção e da circulação de livros didáticos e, por meio desse controle, de intervenção no campo do currículo” (ROJO; BATISTA, 2006, p. 16). Sendo assim, as editoras, dependentes da demanda gerada pelo PNLD, esforçam-se cada vez mais no sentido de adaptarem-se aos padrões definidos pela avaliação do Plano Nacional, o que foca a produção do livro didático na sua aprovação pelo PNLD, deixando à margem a preocupação em oferecer um livro didático que priorize o desenvolvimento das habilidades necessárias ao educando.

Também quanto à escolha do livro didático por parte dos professores, os dados da pesquisa apresentada por Rojo e Batista (2006) concluem que há um desacordo entre a definição de um livro e de um currículo de qualidade, bem como entre a escolha realizada pelos docentes e a avaliação realizada pelo MEC. Rojo e Batista (2006) apontam que os professores se atêm a dois fatores principais na escolha do livro que será utilizado: os conteúdos que apresentam e a diversidade de exercícios e atividades. Desta forma, parece que, mesmo com uma política social bem fundamentada, que rege a escolha do livro didático através do PNLD, os professores nem sempre realizam a escolha do material de maneira a priorizar aquele que melhor auxiliaria no desenvolvimento das habilidades de seus alunos.

Escolhem, sim, o material conivente com sua atuação passiva frente ao processo de ensino-aprendizagem, como se as aulas constituíssem um conjunto de etapas a serem cumpridas e não um momento de troca e descoberta de novas experiências.

Portanto, é perceptível que a situação da produção textual no ensino atual não cumpre o propósito pré-estabelecido de desenvolver a habilidade de expressão escrita do aluno, e o livro didático tem sua parcela de culpa na ausência de um bom trabalho com o produto-texto, associado a outros fatores como: a falta de conhecimento teórico por parte dos docentes, a escassez de recursos nas instituições escolares e a baixa remuneração da classe docente, gerando a desmotivação dos professores, que passam a deixar de buscar aperfeiçoamento e atualização e acabam por oferecer aulas pouco interessantes, desestimulando, assim, seus alunos à prática da escrita criativa em sala de aula.

O INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO, A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO ATIVIDADE DE LINGUAGEM E A MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Constituído como uma teoria que se situa em vários pontos das ciências humanas, inclusive no estudo da linguagem, posicionando-a como um dos fundamentos do desenvolvimento humano e evidenciando os mecanismos de interação que permeiam a língua, a atividade social, o psicológico e o textual-discursivo, o interacionismo sócio-discursivo (ISD) surge como uma alternativa às práticas de sala de aula. Seus pressupostos teórico-metodológicos apresentados por Schneuwly (1988) permitem focar o estudo da produção de textos na escola como um processo de comunicação e interação social, e não como uma mera atividade escolar avaliativa como apontam os exemplos de atividades de produção textual já descritos. Embasado nesta mesma perspectiva, Bronckart (1999) considera o texto como uma unidade comunicativa, dentro da qual as ações só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas principalmente com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes ou observadores dessas ações. Isso (re)significa a atividade de produção textual como um ato de comunicação, através da qual o aluno desenvolve sua habilidade dentro do propósito comunicacional do gênero de texto a ser trabalhado em aula, interagindo com o meio social em que este mesmo gênero transita. O docente, de posse deste conhecimento, pode desenvolver propostas de produção textual que estejam mais próximas da realidade do aluno e que estabeleçam, assim, uma relação de sentido entre a produção escrita e seu(s) destinatário(s).

Dentro deste propósito, surge a proposta de realização de atividades de *mediação didática*, ou, no dizer de Schnewly e Dolz (2004, p. 53), de intervenção didática, que agem como “intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem”. Em suma, a *mediação didática* consiste em partir de uma atividade globalizante, em que se estruturam diversas atividades particulares de forma que tais atividades tenham um sentido para os aprendizes. Tal mediação pode se dar de duas formas, que constituem duas propostas de seqüências didáticas ou, mais tradicionalmente, pode ser organizada a partir da proposta de trabalho do próprio livro. Ambas as propostas aplicadas neste estudo foram organizadas em torno do mesmo *gênero de texto* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), a resenha de filme.

De acordo com Bronckart (1999), os gêneros de texto equivalem aos *gêneros do discurso* de Bakhtin (1992), que se constituem em

tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sócio-historicamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilo específicos. Seu estudo deve, obrigatoriamente, considerar usos e funções numa situação comunicativa (BRONCKART, 1999, p.101-102).

Assim, a partir do momento em que se reconhece os gêneros textuais e as diferentes esferas de comunicação nas quais cada um transita, é possível caracterizá-los, especificamente no ambiente escolar, permitindo que os alunos percebam as diferenças entre os gêneros.

Nesta esfera, o gênero escolhido – a resenha de filme – pode ser caracterizado como um gênero do mundo do EXPOR, presente com mais freqüência em ambientes acadêmicos. A resenha tem, como principal característica, a apresentação de informações e comentários críticos, atribuindo valor acerca de um objeto, que pode ser um filme, um livro, um disco, uma apresentação artística, um *show*, dentre outros. Genette (1986) define, ainda, a resenha como um gênero que tem como função comentar outro texto, sendo, assim, considerada um metatexto. Além disto, a resenha, ao cumprir seu papel crítico, exerce a função de contextualizar o objeto resenhado, descrevendo-o, ressaltando a estrutura e avaliando-o. O resenhista (ou resenhador), por sua vez, tem o objetivo de convencer o destinatário de seu texto sobre a validade da obra a partir do julgamento de valor atribuído. Ressalta-se que, devido à similaridade entre o gênero escolhido e o gênero *resumo*, várias atividades das duas propostas didáticas aplicadas foram pensadas no sentido de proporcionarem, aos alunos, a diferenciação entre estes dois gêneros.

APLICANDO DUAS PROPOSTAS DIDÁTICAS

Ambas as atividades de intervenção didática foram realizadas em dois grupos de alunos, de duas turmas da segunda série do ensino médio regular, de uma escola pública estadual, situada em um bairro de classe média-baixa, na cidade de Gramado.

O Grupo 1 contou com 18 alunos, sendo considerada uma turma tranqüila, porém, com desempenho cognitivo inferior ao do outro grupo. Os alunos prestam atenção à aula, mas participam pouco. Em sua maioria, eles vêm de famílias de baixa renda e com índice de letramento familiar mais baixo, tendo, assim, acesso restrito a materiais de leitura e informação, como livros, revistas, jornais, computadores em casa com *internet* e televisão por assinatura. Já o Grupo 2 apresenta uma realidade de contraste. Os 21 alunos que constituem este grupo são agitados, questionadores, participam da aula ativamente e apresentam bom desempenho escolar em comparação aos alunos do primeiro grupo. Aliado a isso, muitos destes alunos provêm de famílias de renda média, o que lhes garante não só acesso a melhores recursos de informação e leitura, mas também incentivo e estímulo à aquisição de novos conhecimentos.

As atividades realizadas com os grupos 1 e 2 foram conduzidas por mim, que exerci o papel de pesquisadora e também de regente de classe de Língua Portuguesa na escola. Cada uma das propostas foi organizada em formato de oficina, sendo que cada oficina correspondeu a dois períodos de aula, de 50 minutos cada, realizados uma vez na semana. No Grupo 1, foram necessários 18 períodos para a realização das atividades, enquanto que o Grupo 2 necessitou 14 períodos para completar o planejamento proposto. Os resultados foram obtidos através da análise do *corpus* de pesquisa composto pelos textos de 17 alunos de cada grupo.

PROPOSTA 1: A SEQÜÊNCIA DIDÁTICA

O denominado Grupo 1 recebeu atividades propostas a partir do conceito de seqüência didática, conceituado por Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), dentro do aporte teórico do ISD, como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Dentro desta concepção, as oficinas foram organizadas de acordo com a estrutura de base de uma seqüência, que é composta pelas seguintes etapas:

- *Apresentação da situação*: a proposta a ser desenvolvida durante o trabalho de seqüência didática, inclusive o próprio gênero de texto a ser trabalhado, foram apresentados ao grupo de alunos.
- *Produção inicial*: neste momento, foi pedido que os alunos elaborassem um texto pertencente ao gênero delimitado para o trabalho – resenha. Não foram fornecidas informações a respeito do gênero, a não ser o conceito de dicionário do vocábulo “resenha”, ou seja, os alunos apenas fizeram uso de seus conhecimentos prévios.
- *Oficinas*: compostas por várias atividades que trabalham de maneira sistemática e aprofundada os problemas pertencentes ao gênero, permitindo a apropriação das características pelos aprendizes. Durante a seqüência didática aplicada no trabalho com o Grupo 1, foram realizadas seis oficinas de caracterização e diferenciação do gênero escolhido, abordando tópicos importantes na produção do gênero resenha, como: diferenças entre resumo e resenha, o uso de organizadores textuais, expressão da subjetividade e da crítica e as diferentes situações de produção de resenhas, além de um roteiro de preparação à produção final.
- *Produção final*: na atividade final da seqüência didática, os alunos puderam pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos durante os módulos acerca do gênero de texto escolhido, podendo ser medidos os progressos alcançados desde a produção inicial.

É de suma importância, ainda, ressaltar que as atividades propostas por Machado *et al.* (2004), em seu manual *resenha*, embasaram a construção da seqüência didática durante a realização desta pesquisa, norteando este trabalho com o gênero textual *resenha* no ensino médio.

PROPOSTA 2: O USO DO LIVRO DIDÁTICO

A segunda proposta didática foi aplicada ao denominado Grupo 2, sendo que recebeu orientações sobre o gênero *resenha* contidas no livro didático *Português – Série de Olho no Mundo do Trabalho*, de autoria de Ernani Terra e José de Nicola (2004), editado pela Scipione e adotado pela escola para uso das turmas de ensino médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura.

Constituído por um volume único, que engloba os conteúdos referentes às três séries do ensino médio, o livro é dividido em três grandes blocos: *produção de textos; gramática e literatura*.

Após a produção inicial, realizada do mesmo modo que no Grupo 1, foram selecionadas atividades do livro didático referentes à resenha e às características pertinentes a este gênero de texto. O livro não foi utilizado em seqüência, ou seja, as atividades utilizadas foram alternadas no que diz respeito à paginação. No entanto, todas as atividades foram retiradas da primeira parte do livro, destinada à produção textual. É importante ressaltar que, apesar de este segundo grupo ter trabalhado as mesmas características pertinentes à resenha através da seqüência didática; com o Grupo 1 foram realizadas, no trabalho com o livro didático, somente cinco oficinas de caracterização do gênero resenha, e não houve a proposta de roteiro para a produção textual final, visto que o livro didático continha um número limitado de atividades para cada tópico.

A ANÁLISE TEXTUAL

O objetivo primordial deste trabalho foi verificar as diferenças entre a primeira e a última produção de cada aluno e, posteriormente, a comparação dos dados entre o grupo 1, que recebeu atividades planejadas dentro de uma seqüência didática; e o grupo 2, que realizou atividades de transposição didática propostas pelo livro didático.

Para a análise dos textos do gênero resenha produzidos pelos alunos, foram utilizados critérios desenvolvidos por Bronckart (1999, p. 119), que concebe o texto como um *folhado*, aqui denominado *folhado textual*, “constituído por três camadas superpostas: a *infra-estrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*”. Estas três camadas são vistas como *os três extratos do folhado textual*, e cada uma delas trata de aspectos que desempenham funções específicas dentro da trama da organização textual.

A primeira camada do folhado textual, *infra-estrutura geral do texto* é também o nível mais profundo de análise, de acordo com Bronckart (1999). É esta camada que comporta o plano geral do texto, no qual se verifica a organização de seu conteúdo temático; o tipo de discurso predominante; as articulações estabelecidas entre os tipos de discurso e as seqüências de planificação presentes.

A segunda camada é constituída pelos *mecanismos de textualização*, que atuam no nível intermediário do folhado com a função de contribuir para “o estabelecimento da coerência temática” (BRONCKART, 1999, p. 122) e explicitando as articulações lógicas e/ou temporais do texto. Os mecanismos de textualização podem ser distinguidos em: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

No último nível do folhado textual, na terceira camada, portanto, situam-se os *mecanismos enunciativos*, responsáveis pela “manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto” (BRONCKART, 1999, p. 130) que deve esclarecer os posicionamentos enunciativos; as diferentes vozes presentes em um texto (do autor empírico; sociais; de personagens), mesmo que implícitas; e também as modalizações, que são “*avaliações* formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 131).

Seguindo a concepção bronckartiana acerca do texto como um folhado, foram analisadas as resenhas coletadas durante a aplicação desta pesquisa em dois grupos do segundo ano do ensino médio. Para a sistematização desta análise, que totalizou 68 textos, foi proposta uma ficha de análise de resenhas que apresenta os aspectos textuais característicos do gênero textual resenha, distribuídos de acordo com as camadas do folhado textual. Cada aluno teve seus dois textos anexados à ficha de análise. Nesta ficha, foi traçado um paralelo entre a produção inicial e a produção final, para que os resultados estejam em contraste imediatamente após as análises.

Com relação à *primeira camada do folhado textual*, mais precisamente dentro da organização do conteúdo temático, selecionou-se para análise nas resenhas dos alunos os seguintes aspectos: presença de informações centrais sobre o filme; presença de informações extras sobre trabalhos anteriores do diretor e/ou atores; presença de comentários críticos. Ainda dentro da primeira camada do folhado, com relação à *seqüência discursiva*, foi observada a presença de seqüências descritivas e/ou argumentativas. Passando à segunda camada do folhado, a análise das resenhas deve focar a presença no texto de *organizadores textuais*, que constituem os mecanismos de textualização responsáveis pelas conexões dentro da coerência temática. E, por fim, na terceira camada do folhado textual, referente aos mecanismos enunciativos, buscou-se, nas resenhas, a presença de *modalizações apreciativas* e das diferentes *vozes* presentes no texto – do expositor, do autor, sociais e de personagens.

OS RESULTADOS NO GRUPO 1

Conforme pode ser verificado na tabela 1, sob um enfoque quantitativo, alguns aspectos apresentaram um aumento considerável em seu número de ocorrências na produção final em comparação às ocorrências na produção inicial.

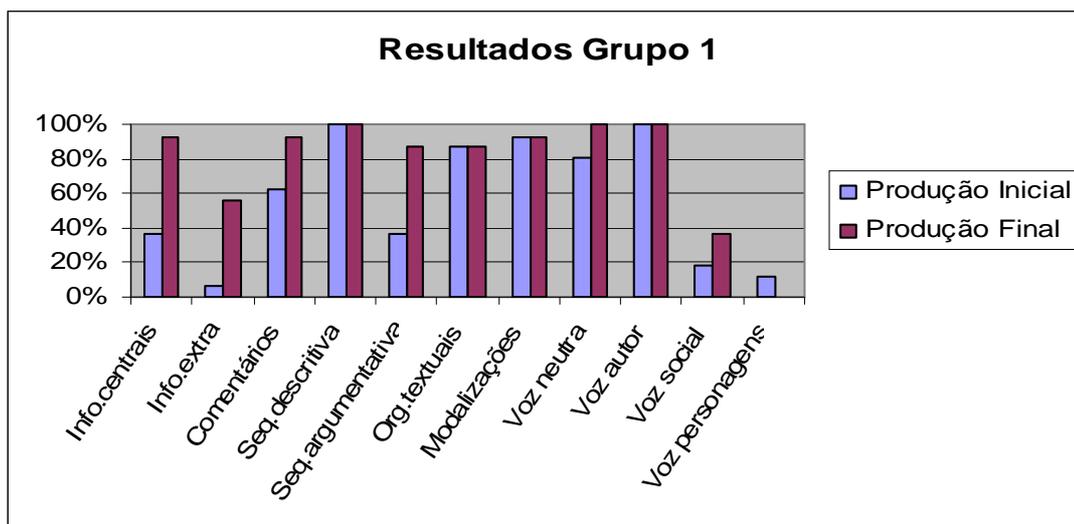


Gráfico 1 - Resultados finais do Grupo 1

No entanto, a ocorrência de resultados exatamente iguais em alguns aspectos levantou a necessidade de uma análise reflexiva e, portanto, *qualitativa*, nas produções textuais, com o objetivo de verificar as razões da similaridade de ocorrências nos aspectos citados acima.

Com relação ao primeiro aspecto, que apresentou um número de ocorrências idêntico nas produções inicial e final foi possível verificar que, apesar de todos os textos, tanto na produção inicial quanto na final apresentarem a seqüência descritiva, a estrutura difere entre a primeira e a segunda produção. Isto significa que, nas produções iniciais, a seqüência descritiva foi, geralmente, feita em um único bloco, narrando o filme resenhado e sendo finalizada por um breve e pessoal comentário apreciativo acerca do objeto resenhado. Já na produção final, as seqüências descritivas encontram-se intercaladas com as seqüências argumentativas. A articulação entre as duas seqüências, conforme se verifica nas produções finais deste grupo, subentende que o aluno apresentou crescimento entre o período de realização da primeira e da última produção textual, ou seja, estimulado pelas atividades realizadas durante o período da seqüência didática.

Em relação ao conteúdo referente às informações centrais, os alunos, em suas produções iniciais, ainda que tragam detalhes descritivos, não apresentam sequencialmente o filme, de forma que o leitor da resenha possa entendê-lo, sem tê-lo visto.

As *seqüências descritivas*, apesar de ocorrerem em 100% das produções iniciais, não estão organizadas de forma a prover a compreensão da trama do filme.

Quanto ao uso de *operadores argumentativos* presentes nas produções iniciais, eles articulam as informações dentro do texto, mas não as seqüências de descrição e argumentação.

Na produção final (PF), as *seqüências argumentativas e descritivas* estão interligadas, sendo que as partes que apresentam críticas são intercaladas aos discursos descritivos, complementando-os e apresentando uma relação entre o resumo do filme e a crítica apresentada. As apreciações críticas são feitas de forma subjetiva, seguindo, assim, as características típicas de um texto do gênero resenha, permitindo que o leitor estabeleça um resumo sobre o filme e perceba a opinião do autor.

Outro dado que deve ser considerado retrata o uso dos *organizadores textuais*, pois foi possível observar nas produções dos alunos uma mudança na escolha dos organizadores. Nas produções iniciais, os estudantes utilizaram organizadores textuais mais conhecidos, como *mas* e *porque*, enquanto que, nas produções finais, os mecanismos de conexão eram articuladamente escolhidos de acordo com sua função dentro do texto, conforme estudado durante a seqüência didática. Além disto, uma diversidade maior de organizadores foi utilizada na *produção final* e o número de ocorrências no uso de organizadores textuais diferentes também apresentou um crescimento notável entre a primeira e a última produção textual, principalmente no número de alunos que utilizou 3 ou mais de 4 organizadores em seu texto.

O último aspecto, que apresentou porcentagem igual em ambas as produções do Grupo 1, refere-se à presença da voz do autor nas produções, com ocorrência de 100%. Uma resenha deve conter, obrigatoriamente, comentários críticos que a diferenciem de um resumo, conforme já visto anteriormente. Portanto, é compreensível que todas as resenhas apresentem a voz do autor.

Assim, a partir dos dados acima relatados, conclui-se que a aplicação da seqüência didática no Grupo 1 foi muito válida, pois alcançou seus objetivos, permitindo que os alunos se apropriassem das dimensões constitutivas do gênero resenha na suas produções finais, e proporcionando-lhes a oportunidade de desenvolverem outras habilidades lingüísticas através da leitura e produção de resenhas.

OS RESULTADOS NO GRUPO 2

Tomando o enfoque *quantitativo*, observou-se o crescimento relevante nas ocorrências de alguns aspectos referentes às características do gênero textual *resenha*, conforme nos aponta a tabela 2.

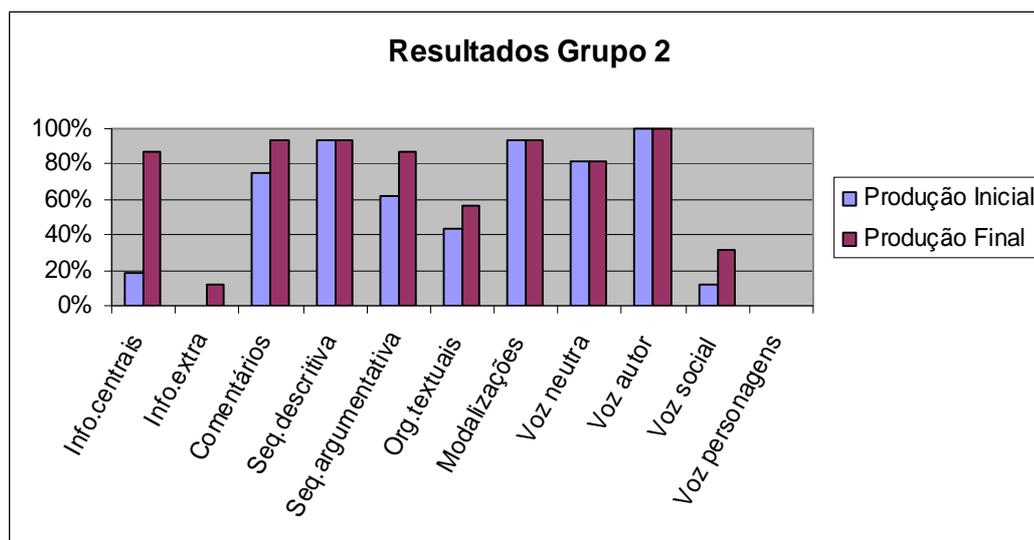


Gráfico 2 - Resultados finais do Grupo 2.

Quanto aos aspectos analisados nas resenhas deste grupo, serão aqui destacados a presença de *informações centrais*, de *modalizações apreciativas* e o uso de mecanismos de conexão, através dos *organizadores textuais*, para articulação das *seqüências descritivas* e *argumentativas* que devem estar presentes nas resenhas.

Nas produções iniciais (PI) dos alunos do Grupo 2 estão presentes apenas algumas informações centrais essenciais a um texto do gênero resenha, como o nome dos atores que interpretam os papéis principais. Informações como o nome do diretor e as condições da filmagem e adaptação não se fizeram presentes. Além disto, estas informações não se apresentam no início do texto, de forma a introduzir o objeto a ser resenhado, mas sim, entre uma seqüência argumentativa. Na PF, no entanto, estas lacunas são supridas, pois conforme mostram os índices, os alunos apresentam informações mais completas, específicas a respeito do filme que resenharam.

Quanto ao uso de seqüências em seus textos iniciais, os alunos construíram seqüências descritivas e argumentativas, mas sem a seqüência lógica para que o leitor entenda o objeto descrito.

Em relação à seqüência descritiva, presente igualmente em 80% dos textos iniciais e finais, fizeram-se presentes apenas partes de resumo sobre o filme, o que não constitui uma seqüência das ações ocorridas.

Os comentários críticos, em sua maioria, foram feitos de forma objetiva, muitas vezes com marcas da primeira pessoa e através do uso de adjetivos de ênfase negativa. Já nas produções finais, dentro das seqüências descritivas, que cumprem sua função de resumir o filme, também se apresentam modalizações apreciativas subjetivas e também seqüências argumentativas intercaladas apropriadamente ao gênero resenha, o que mostra que os alunos apresentaram um crescimento acentuado na apropriação e no uso das características do gênero de texto trabalhado durante a seqüência com o livro didático.

Quanto aos organizadores textuais, apesar de estarem presentes em 40% dos textos iniciais, não cumprem seu papel fundamental de articulação de seqüencialidade nas resenhas, pois as seqüências não se estruturam adequadamente. A articulação entre as seqüências constitui-se, conforme conceitos revisitados anteriormente, em uma das principais características das resenhas, das quais os alunos de ambos os grupos deveriam apropriar-se. Observa-se, entretanto, um aumento de 12% no uso dos organizadores textuais entre a produção inicial e a final dos alunos deste segundo grupo. Analisando a tabela 3, que retrata o número de organizadores utilizados em cada texto, nota-se um dado crescente na PF no que concerne ao número de alunos que utilizaram 3 organizadores em sua última produção, que subiu de 12% para 43%.

Tabela 1 - Ocorrência de diferentes organizadores textuais por texto – Grupo 2

	PRODUÇÃO INICIAL	PRODUÇÃO FINAL
Um organizador	37%	6%
Dois organizadores	37%	31%
Três organizadores	12%	43%
Quatro ou mais organizadores	12%	12%
Nenhum organizador	6%	-

Também no Grupo 2, o uso da voz do autor foi outro aspecto da análise que, mesmo apresentando 100% de ocorrência em ambas as produções, ou seja, estando presente em todos os 32 textos analisados, apresentou diferenças entre a produção inicial e a final. Na primeira produção, a voz do autor geralmente se insere no texto explicitamente, com o uso de marcas

verbais em primeira pessoa e também de metaverbos com valor psicológico, como “acho”, “penso”, “acredito”. Já na produção final, a marcação da voz do autor se faz de maneira mais sutil e subjetiva, através do uso de modalizações apreciativas que deixam clara a opinião do autor sobre o objeto resenhado.

CONTRASTES ENTRE OS RESULTADOS DOS GRUPOS 1 E 2

A comparação entre os resultados dos dois grupos leva à discussão de dados importantes. A comparação entre os resultados dos dois grupos dar-se-á com relação aos resultados dos aspectos considerados relevantes, nos quais faz-se necessária uma análise sob o prisma qualitativo.

Analisando, através dos dados apresentados na tabela 4, o aspecto referente à presença de *comentários críticos* nas resenhas, é possível observar que na produção inicial o Grupo 2 apresenta um número maior de ocorrências do que o Grupo 1, mas, na produção final, esse número se iguala em exatos 93%.

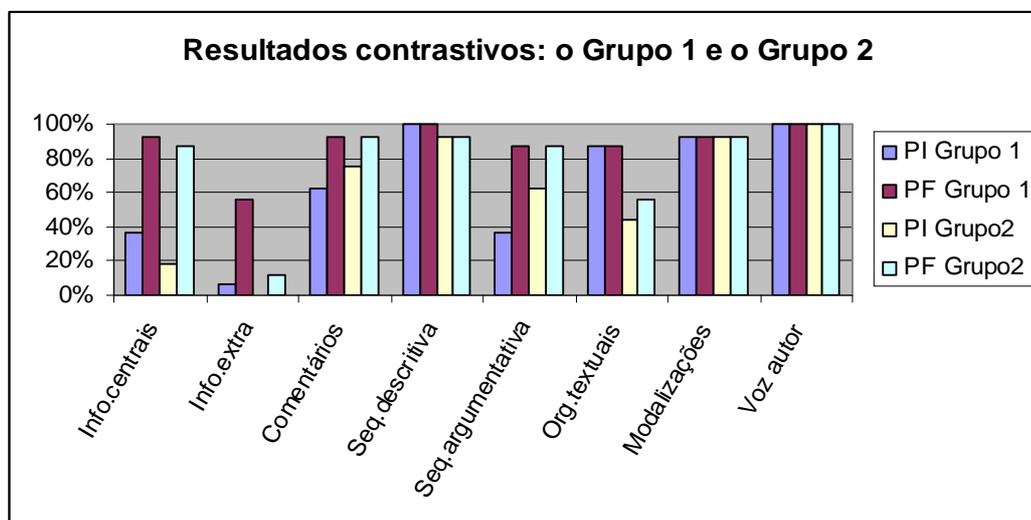


Gráfico 3 - Contraste entre resultados dos Grupos 1 e 2.

Algo semelhante ocorre com o aspecto no tocante à presença de *modalizações apreciativas*, que em ambos os grupos, tanto na produção inicial como na produção final, indicou 93% de ocorrências, número bastante elevado. Para explicar tal aproximação nos resultados, volta-se à análise *qualitativa* dos dados. Em ambos os aspectos, a “densidade” dos comentários e aumento das modalizações presentes nos textos, bem como o uso da

subjetividade para expressar as opiniões foi mais incidente nas produções finais, pois ambos os grupos já tinham se apropriado de diversas características do gênero resenha, desconhecidas no momento da produção inicial.

Ainda com relação à presença da apreciação crítica dentro dos textos, passa-se à análise da presença de *seqüências argumentativas*. No Grupo 1, houve um crescimento maior na ocorrência da seqüência argumentativa na produção final em relação à produção inicial. Porém, o índice de ocorrências foi idêntico na produção final de ambos os grupos, alcançando 81%. Estes dados mostram que, tanto no Grupo 1 quanto no Grupo 2, houve crescimento na constituição da seqüência argumentativa. Todavia, apesar da uniformidade dos dados, as seqüências apresentadas nas produções finais do Grupo 1 são mais elaboradas, tendo os autores optado pela escolha cuidadosa do vocabulário e apresentação dos argumentos de forma mais subjetiva que os autores das produções finais do Grupo 2.

Já no aspecto referente à presença de *seqüência descritiva*, os resultados foram semelhantes em ambos os grupos, porém, com maior incidência de ocorrências no Grupo 1. Mesmo assim, novamente uma reflexão qualitativa sobre os textos leva a perceber que, nas produções iniciais de ambos os grupos, embora o índice de ocorrência da seqüência descritiva se aproximasse de 80%, percebe-se que os alunos concebiam a *resenha* como sinônimo de *crítica*. Retomando Genette (1986), que define a resenha como um gênero textual que deve comentar outro texto, faltou aos estudantes, em seu conceito inicial sobre a resenha, a contextualização do objeto resenhado, que é feita, por sua vez, através da seqüência descritiva, ausente nas quatro produções iniciais aqui expostas. Parece que os alunos se valeram de parte do conceito sobre resenha, presente no dicionário consultado em aula (HOUAISS, 2001), que concebe este gênero como um “resumo acrescido de apreciação crítica sobre um objeto”. Possivelmente influenciados por este conceito de base crítica, os alunos dos dois grupos construíram produções iniciais marcadas por “cumprir um papel crítico”, esquecendo, porém, a descrição do objeto.

Quanto ao uso dos *organizadores textuais*, os resultados obtidos no Grupo 1 apontam ocorrência de 87% no uso dos organizadores, tanto na produção inicial quanto na produção final. Já no Grupo 2, a porcentagem de ocorrência foi de 44% na produção inicial para 56% na produção final, ocasionando, dessa forma, um crescimento de 12%. No entanto, conforme já retratado nas análises do Grupo 1, embora a porcentagem de ocorrência tenha sido idêntica nas produções inicial e final, o tipo de organizador e o modo como foi utilizado na produção final foi muito mais elaborado com relação à produção inicial, e o mesmo se deu no Grupo 2.

Além do aumento no uso dos organizadores na produção final, estes foram mais articulados e complexos do que aqueles utilizados na produção inicial. Ainda assim, a preparação específica acerca do gênero resenha recebida pelo Grupo 1, que inclui o estudo mais aprofundado dos organizadores textuais, foi essencial para que os alunos se apropriassem do uso dos mecanismos de conexão, e, conseqüentemente, atingissem resultados superiores. Entretanto, entre os textos dos alunos do Grupo 2, não houve, como aconteceu com o Grupo 1, variedade de organizadores textuais. No primeiro grupo, nota-se a apropriação de organizadores textuais próprios da linguagem escrita formal, que no segundo grupo, são os organizadores *mas* e *então*, caracteristicamente presentes na linguagem oral, que articulam os argumentos das resenhas produzidas. Isto mostra a importância de exercícios específicos sobre mecanismos de textualização característicos do gênero a ser trabalhado.

Quanto ao último aspecto a ser contrastado, a presença da *voz do autor*, ambos os grupos, curiosamente, apresentaram 100% de ocorrência, ou seja, a voz do autor se fez presente em todos os 64 textos analisados. No entanto, reitera-se aqui o que já foi dito nas análises isoladas de cada grupo: tanto no Grupo 1 quanto no Grupo 2, embora estivesse presente em todos os textos, a presença da voz do autor se deu de forma mais explícita nas produções iniciais, através do uso de marcas verbais em primeira pessoa e de metaverbos de valor psicológico e/ou apreciativo. Enquanto isso, nas produções finais a voz do autor é marcada subjetivamente, através da presença de comentários críticos e modalizações apreciativas que denotam, portanto, a presença de um autor.

Nos resultados aqui apresentados, a diferença entre os dois grupos atribui-se ao tipo de exercício específico de caracterização do gênero textual a que foram submetidos os alunos do Grupo 1 durante a seqüência didática, em relação aos alunos do Grupo 2, que receberam atividades do livro didático, o que os levou ao não-desenvolvimento de certos aspectos do gênero textual. Entretanto, enfatiza-se que, apesar de não tão relevantes quanto os resultados alcançados pelo Grupo 1, o Grupo 2 também apresentou progressos. Isto demonstra que, se o professor não se acha em condições de planejar a realização de uma seqüência didática tal qual a aplicada para o Grupo 1, pode optar por um trabalho com seqüência didática através do uso do livro didático, como foi aplicado no Grupo 2. Esse trabalho mostra que há resultados positivos, desde que o professor reorganize a seqüência das atividades do livro a ser trabalhado tendo um gênero de texto específico como objetivo central. A questão se resume, portanto, no papel do docente de Língua Portuguesa em retomar a seqüência didática e redefini-la para o uso do livro didático.

CONCLUSÕES

Após um breve panorama da situação da atividade de produção textual e do uso do livro didático nas aulas de língua materna do ensino médio regular atual, surgiram as propostas de transposição didática. A partir da aplicação destas duas propostas diferenciadas, tendo como base o mesmo gênero textual, a resenha de filme, foi constituído o *corpus* de textos analisados.

Sob os prismas quantitativo e qualitativo, os resultados mostram que o Grupo 1 apropriou-se de mais características pertinentes à resenha. Além disso, este primeiro grupo apresentou maior número de ocorrências em mais aspectos e de forma mais sofisticada em comparação ao Grupo 2, cujos textos dos alunos, embora não apresentassem resultados tão elevados quanto os do primeiro grupo, também apresentaram um crescimento relevante na presença de aspectos característicos do gênero textual em questão.

Esta diferença entre os resultados de um grupo para outro se atribui ao fato de que o Grupo 1 recebeu atividades especificamente planejadas sob os moldes de uma seqüência didática; enquanto o Grupo 2 recebeu atividades realizadas através de uma seqüência didática com o livro didático. Deste modo, é possível afirmar que, embora ambos os grupos tenham apresentado progressos relevantes, o Grupo 1 apresentou resultados mais específicos em relação às características do gênero de texto. No entanto, as análises referentes ao Grupo 2 mostraram que o trabalho com o livro didático também proporcionou aos alunos o (re)conhecimento de algumas características do gênero e, conseqüentemente, seu posterior uso na segunda produção textual.

Estes resultados trazem à tona a importância do conhecimento das teorias do ISD por parte dos docentes para que a visão sobre o estudo da linguagem e, mais especificamente, no que se refere à atividade de produção textual, propicie a concepção da unidade textual como forma de comunicação, o que permite que o aluno interaja socialmente com os demais sujeitos das esferas comunicacionais nas quais ele age. De posse desse aporte teórico, o professor que percebe o texto como unidade comunicativa é também capaz de planejar seu trabalho com textos, seja no ato de leitura ou de produção, de forma a priorizar a diferenciação entre os gêneros e o estudo específico de cada um deles propiciando, assim, que seus alunos, através da produção textual, também possam inserir-se como sujeitos atuantes no processo de interação social que constitui um dos pilares fundamentais do ISD. Este mesmo professor poderá, como foi mostrado com o Grupo 2, fazer uma melhor utilização do livro didático, partindo para a possibilidade de liderar o processo educativo nas aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. 2003. Os gêneros do discurso. IN: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, p. 275-326.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC) 1998. *Parâmetros curriculares nacionais. Ensino fundamental – 3º e 4º ciclos*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 09 de outubro de 2006.
- BRITTO, L.P.L. 2002. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). IN: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, p.115-126.
- BRONCKART, J.P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo na escola*. São Paulo: EDUC, 353 p.
- DREY, R.F. 2006. *O trabalho com gênero de texto no ensino médio: seqüência didática ou livro didático?* São Leopoldo, RS. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 92p.
- GENETTE, G. 1986. *Introdução ao arquitexto*. Lisboa: Vega, 120 p.
- GERALDI, J.W. 2002. Unidades básicas do ensino de português. IN: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, p. 59-79.
- HOUAISS, A., VILLAR, M. S. 2001. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1ª ed, 3.008 p.
- MACHADO, A. R. et alli. 2005. O Resumo Escolar: uma proposta de ensino do gênero. *Signum*, 8 (1); 89-101.
- _____ et al. 2004. *Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos: Resenha*. São Paulo: Parábola, v.2, 98 p.
- MOURA NEVES, M. H. 2002. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 389 p.
- ROJO, R., BATISTA, A. 2006. *Livros didáticos no Brasil: elementos para um estado do conhecimento*. São Paulo. (artigo cedido pelos autores)
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2278 p.
- TERRA, E.; NICOLA, J. 2004. *Português - de olho no mundo do trabalho*. São Paulo: Scipione, 463 p.