

GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO: CRITÉRIOS DE CATEGORIZAÇÃO E AGRUPAMENTO

Danielly Vieira Inô Espíndula
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB – Campus VI)

ABSTRACT: This paper intends: a) to identify the criteria used to categorize the contents in questions related to writing activities in 04 (four) didactic Portuguese language manuals used in the secondary education, considering especially textual/discursive genders; and b) to verify which linguistics studies conception these categories follow.

1. Introdução

Os eixos temáticos sobre os quais resolvemos nos debruçar neste artigo parecem já bastante explorados e, por isso, aparentemente esgotados como fonte de pesquisa. É fácil confirmar essa constatação: basta observar a grande quantidade de publicações que, nos últimos 20 anos, têm se dedicado a explorar o livro didático e os gêneros textuais como objetos de estudo. Esse interesse parece ser o reflexo da tentativa de diminuir a distância entre as teorias lingüísticas e as possíveis práticas de ensino desenvolvidas a partir delas.

Especificamente no que diz respeito às pesquisas sobre o livro didático, os aspectos observados são bastante diversificados: desde as atividades de leitura e gramática (e a ausência de articulação entre elas), passando pelo estudo das abordagens sobre oralidade e variação lingüística, até chegar à análise dos discursos e das ideologias a que eles se vinculam e que são difundidos através dos manuais didáticos (idéias sobre o negro, sobre classes sociais e sobre os papéis de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem).

Quanto aos gêneros e sua apropriação como conteúdo de ensino pelos livros didáticos, ora são analisados a partir do foco em um único gênero (a notícia, ou a carta do leitor, por exemplo), ora a partir da observação do processo de escrita como um todo – desde a etapa da leitura até as propostas de produção e reescritura (quando há).

Diante desse cenário, escolher entrar nessa corrente de discussão sem repetir os já-ditos se constitui um grande desafio para aqueles que insistirem em abordar esses dois temas. Por essa razão, não pretendemos ser mais um a atirar pedras no já tão alvejado livro didático. Nosso olhar

se volta muito mais à reflexão (e não à avaliação) sobre como essas obras têm dialogado com as teorias lingüísticas relativas ao estudo do *texto* e da *língua*, por acreditarmos que esses livros ainda são importantes indicadores (embora não sejam o espelho) das práticas de ensino desenvolvidas nas escolas. Por outro lado, não assumiremos aqui o discurso de que os gêneros seriam a “tábua de salvação” para o ensino de língua, mas não se pode deixar de reconhecer a importância que eles têm adquirido e as contribuições que seu estudo tem dado para o ensino do funcionamento da linguagem, possibilitando a compreensão das interações sociais através dos textos e vice-versa.

Embora ainda haja livros que não trabalhem na perspectiva dos gêneros, ao menos como discurso o ensino de língua a partir dos gêneros textuais tem sido avaliado positivamente e tem se mostrado como tendência cada vez mais consolidada nos livros didáticos de português. Cabe-nos, então, verificar de que maneira esse assunto vem sendo abordado e quais as raízes teóricas das abordagens realizadas por essas obras didáticas. Conforme mencionamos anteriormente, muito se tem feito nesta área, mas ainda há novos caminhos a percorrer.

Assim, pretendemos, nesta pesquisa, identificar os critérios utilizados para a categorização dos conteúdos de produção textual nos manuais didáticos de língua portuguesa, destinados ao Ensino Médio, especificamente quanto aos gêneros textuais/discursivos e as categorias definidas para agrupá-los.

Uma versão preliminar deste estudo foi apresentada em Espíndula (2009). Na ocasião, foram divulgados os resultados da análise dos sumários de 02 (dois) livros didáticos e, no atual artigo, ampliamos o corpus para 04 (quatro) livros didáticos, publicados entre os anos de 2000 e 2009. Interessa-nos descobrir nesta pesquisa qual(is) o(s) critério(s) adotado(s) para o agrupamento desses gêneros e, conseqüentemente, qual o enfoque adotado na abordagem desse assunto: o que é considerado como aspecto definidor dos gêneros nestas obras – a função, o suporte, o domínio discursivo, a constituição lingüística e suas seqüências textuais?

2. Ideias cruzadas: falando de gêneros e livros didáticos

O enfoque do ensino de produção textual esteve, durante muito tempo, voltado para o domínio de três formas de composição dos textos: narração, descrição e dissertação. Os exercícios de redação estavam voltados para o domínio da técnica de escrita e da estrutura formal de cada uma dessas modalidades. Assim, aprendia-se um modelo de texto narrativo, descritivo e dissertativo, como se existisse apenas aquele padrão a ser seguido. Como conseqüência, as referências a um possível interlocutor para o texto ficavam restritas, na maioria dos livros

didáticos, às cartas pessoais e comerciais, como se nos demais gêneros não devesse haver um leitor além do professor.

A partir da década de 90, verificou-se um início de mudança nessa conduta, devido à influência de outros referenciais teóricos na elaboração de livros didáticos: essas obras, antes vinculadas a uma abordagem de base estruturalista, passaram a uma abordagem de base interacionista. Com essa mudança, não apenas a noção de língua, mas também as noções de escrita e de texto foram alteradas, ao menos no discurso divulgado nos manuais do professor. Tornou-se comum encontrar nestes manuais referências aos *gêneros textuais* e/ou *gêneros discursivos*.

Neste sentido, um aspecto a ser levado em consideração pelos autores de livros didáticos é que, devido à permanente tensão entre estabilidade e instabilidade que caracteriza os gêneros textuais/discursivos¹, poucos são os teóricos que se propõem a construir classificações ou agrupamentos dos gêneros que circulam na sociedade. Ao adentrarmos no âmbito do ensino-aprendizagem, no entanto, as sistematizações, os modelos e esquemas têm um lugar de prestígio e costumam ser muito bem-vindos por professores e alunos. Para não quebrar essa expectativa e esse desejo de ordem (ainda que seja falsa), os livros didáticos se veem obrigados a sistematizar por conta própria os conteúdos de ensino a partir de algum princípio lógico que, espera-se, facilite o caminho de aprendizes e professores.

Mas o que fazer quando o objeto é fluido e não se presta facilmente às padronizações? Que critério utilizar? Segundo Rojo,

(...) é por causa da grande diversidade das espécies de textos que se manifestou, desde a Antiguidade grega até nossos dias, uma preocupação com sua delimitação e designação, que se traduziu na elaboração de propostas de classificação múltiplas, centradas, na maior parte dos casos, na noção de gêneros de texto (ou de gêneros de discurso). (...) Entretanto, (...) os gêneros de texto permanecem como entidades vagas. As múltiplas classificações existentes são divergentes e parciais e nenhuma delas pode pretender constituir-se num modelo de referência estável e coerente. E isso em função da diversidade de critérios que podem, legitimamente, ser utilizados para definir um gênero e do caráter fundamentalmente histórico (e adaptativo) das produções textuais (2005, p. 189).

Uma das saídas sem dúvida é ter muito clara a posição teórica que se pretende assumir e considerar as categorizações existentes para, se necessário, adaptá-las a fim de construir uma categorização pertinente às particularidades de uma obra didática.

Em geral, os autores dessas obras didáticas de apóiam nas contribuições de M. Bakhtin, autor cujas ideias são o ponto de partida para as abordagens sociointeracionistas, especialmente quando se referem a gêneros textuais/discursivos. Contudo, ao formular sua teoria sobre o

¹ Optamos por usar as duas nomenclaturas, tendo em vista que citaremos autores vinculados à *teoria dos gêneros textuais*, quanto autores vinculados à *teoria dos gêneros discursivos*, segundo proposto por Rojo (2005).

funcionamento da língua, M. Bahktin não tinha à época nenhuma preocupação didática e por isso não mencionava em suas obras como deveria ser o ensino-aprendizagem da língua² e sua relação com a noção de gêneros textuais. Exatamente por não ter essa preocupação didática, não se verifica uma orientação sobre como se deve construir um agrupamento ou classificação de gêneros. A única distinção feita por este autor, que aponta na direção de uma classificação, é a separação entre *gêneros primários* e *gêneros secundários*.

Mas essas categorias ainda se mostram muito amplas e reúnem dentro delas textos muito diversificados entre si, não se prestando, portanto, a servirem de base para uma categorização dos gêneros com vistas ao ensino.

Embora não tenha elaborado uma proposta de categorização dos gêneros, Bakhtin (2003), ao definir o que são gêneros discursivos, fornece diretrizes sobre quais aspectos são determinantes para se compreender a natureza deste objeto.

(...) o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (p. 261-262).

Essas diretrizes nos levam à conclusão de que o aspecto mais importante na noção bakhtiniana de gêneros é não se limitar a um único aspecto, mas observar o funcionamento do gênero nas interações sociais nos quais ele aparece e o modo como as condições de produção interferem na constituição desses gêneros – desde a interferência quanto ao que se pode dizer (o tema) naquele gênero, quanto ao modo como organizar esse dizer (construção composicional) até à linguagem esperada neste dizer (o estilo). E todos esses aspectos são definidos socialmente. Portanto, o conceito está fundamentado, antes de tudo, no princípio da interação e não em aspectos formais ou estruturais. Aliás, o aspecto formal é definido em razão da função social do gênero na interação.

Exatamente por ser determinado pelo funcionamento da interação,

o gênero une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. De um lado, reconhecem-se propriedades comuns em conjuntos de texto; de outro, essas propriedades alteram-se continuamente. Isso ocorre porque as atividades humanas, segundo o filósofo russo, não são nem totalmente determinadas, nem aleatórias. (...) A reiteração possibilita-nos entender as ações e, por conseguinte, agir; a instabilidade permite adaptar suas formas a novas circunstâncias (FIORIN, 2006, p. 69).

² Embora em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* ele defina “Critérios para o estudo da língua” que apontam para a importância de se estudar as formas de interação social e como estas se modificam, interferindo nas formas de enunciação e, apenas por último, nas formas da língua.

Fundamentados na teoria postulada por Bakhtin, os estudiosos do Círculo de Genebra (entre eles, Pasquier, Dolz e Schneuwly) foram os responsáveis por construir uma ponte entre os conceitos do teórico russo e o ensino de línguas através da noção de gêneros textuais/discursivos.

Eles partem do princípio de que, se a “interação verbal constitui (...) a realidade fundamental da língua” (Bakhtin, 1995, p. 123), e essa interação assume diferentes formas e funções na sociedade, então a abordagem dos textos que caracterizam essas formas de interação não pode ser simplificadora. Ao contrário, ela deve dar conta do complexo processo que é a interação e dos vários fatores que a partir dela passam a definir e diferenciar os gêneros textuais/discursivos, tais como: a função social do gênero, a esfera comunicativa ou domínio discursivo no qual ele circula, o suporte, a modalidade, os conceitos mobilizados pelo usuário ao elaborar o texto de um determinado gênero e a composição lingüística. Estes passam a ser os critérios adotados por esses autores para categorizar e agrupar os gêneros e todos eles, sem exceção, são importantes para a compreensão do funcionamento desses gêneros nas interações sociais.

Schneuwly & Dolz (2004) propõem, então, um quadro de categorização e agrupamento de gêneros a partir dos seguintes aspectos: *domínios sociais de comunicação* (cultura literária ficcional; documentação e memorização das ações humanas; domínios sociais da comunicação; transmissão e construção de saberes; instruções e prescrições), *aspectos tipológicos* (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações) e *capacidades de linguagem dominantes* (mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil; representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo; sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição; apresentação textual de diferentes formas dos saberes; regulação mútua de comportamentos).

Os gêneros seriam agrupados, então, segundo a combinação desses critérios em comum. Assim, por exemplo, o gênero **fábula** será definido por circular no domínio discursivo da *cultura literária ficcional*, por apresentar o aspecto tipológico da ordem do *narrar* e por acionar a *capacidade de mimeses da ação através da criação e intriga no domínio do verossímil* para a sua elaboração. Por apresentar essas características, a fábula será agrupada junto a outros gêneros que também têm essas características em comum, como o **conto**, o **romance**, a **lenda**, entre outros. Por outro lado, gêneros como o **verbete**, a **resenha**, a **entrevista de especialista** e o **relatório científico** estariam no mesmo agrupamento, por pertencerem ao domínio da *transmissão de saberes*, à ordem do *expor*, e por mobilizarem a *capacidade de apresentação textual de diferentes formas dos saberes*.

Os autores não descartam, contudo, a possibilidade de que os gêneros transitem, por vezes, de uma categoria a outra devido à interferência das condições de produção em uma dada situação de interação. Tal postura se coaduna, dessa maneira, com a noção bakhtiniana de gêneros como “formas relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 262).

Outro autor que também constrói uma proposta de classificação e agrupamento de gêneros é Marcuschi (2008). Os critérios utilizados por ele, no entanto, se diferenciam parcialmente daqueles adotados por Schnewly & Dolz (2004), tendo em vista que seu objetivo era o de elaborar um *continuum* dos gêneros textuais a partir da relação entre as modalidades da língua (oralidade e escrita) e as esferas de comunicação nas quais estes circulam, provando que é possível encontrar textos escritos com características bastante semelhantes a certos textos orais e vice-versa. Schnewly & Dolz (2004) não tinham essa preocupação em agrupar os gêneros considerando para isso também as modalidades da língua nas quais estes são produzidos.

Marcuschi (2008) centrará a sua classificação, portanto, em dois critérios: o *domínio discursivo* e as *modalidades da língua*. Quanto ao primeiro, ele distingue um total de 12 (doze) diferentes domínios nos quais os gêneros são produzidos e circulam, a saber: instrucional (científico, acadêmico e institucional), jornalístico, religioso, saúde, comercial, industrial, jurídico, publicitário, lazer, interpessoal, militar e ficcional. Quanto ao segundo critério, os gêneros se dividem em orais e escritos. Apenas para citar um exemplo, no *domínio instrucional*, o autor inclui um grande grupo de gêneros escritos (tais como os artigos científicos, os verbetes e os relatórios científicos) e outro de gêneros orais (tais como as conferências, os debates e exposições).

É interessante observar, nestas duas propostas de agrupamentos de gêneros, como a inclusão ou mudança de apenas um critério pode alterar o quadro geral de classificação e como, apesar de aparentemente considerarem o mesmo critério— domínio discursivo — pode haver divergências entre as propostas, uma vez que as subcategorias incluídas como domínios discursivos em cada abordagem podem ser diferentes. É o que ocorre no caso destas propostas, pois, Schnewly & Dolz (2004) definem apenas 05 (cinco) categorias, cada uma correspondente a um domínio discursivo. Em Marcuschi (2008), é definido um total de 12 (doze) categorias a partir do “mesmo” critério.

Essa diferença acaba por gerar ou revelar outras. Em Schnewly & Dolz (2004), o gênero **relatório científico**, por exemplo, encontra-se no grupo dos gêneros cujo domínio é a transmissão e construção de saberes; em Marcuschi (2008), o mesmo gênero encontra-se no grupo dos textos instrucionais. Mas essas diferenças se explicam, uma vez que a definição do critério naqueles

autores parece estar voltada para a realização de ações através da linguagem³, para as quais competem não apenas o domínio como também os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem mobilizadas. Por essa razão o gênero relatório científico não poderia estar entre os textos do domínio das instruções e prescrições, pois estes se definem também por descreverem ações e regularem comportamentos. Já em Marcuschi (op. cit.), a definição dos domínios discursivos parece estar mais relacionada às diversas áreas de conhecimento existentes na sociedade, a maior parte delas, inclusive, bastante institucionalizadas. Não há, portanto, na proposta de agrupamentos deste autor, a construção de categorias que levem em consideração também os aspectos lingüísticos e cognitivos relacionados aos gêneros textuais e necessários à sua classificação.

Essas constatações só reforçam a nossa percepção de que categorização e agrupamento de gêneros textuais/discursivos são, de fato, terrenos movediços.

3. Da teoria à prática: agrupamentos de gêneros em livros didáticos

Nosso objeto de análise são os sumários de 04 (quatro) livros didáticos de português, destinados ao Ensino Médio. Os sumários foram escolhidos por acreditarmos que a organização dos conteúdos de produção textual neles representada revela os critérios adotados pelos autores para agrupar os gêneros textuais/discursivos; conseqüentemente, revela também que aspecto está sendo considerado mais relevante para a definição, categorização e agrupamento dos gêneros.

Entre os livros que compõem nosso corpus, três são destinados exclusivamente ao ensino de produção textual – Cereja & Magalhães (2000), Abaurre & Abaurre (2007) e Cereja & Magalhães (2009) – e o outro apresenta conteúdos também de Literatura e Gramática – Tufano & Sarmiento (2004). Todos eles são exemplares destinados às três séries do ensino médio e encontram-se divididos em *unidades* compostas por *capítulos*, cujos títulos servirão de pistas para a identificação do critério adotado pelos autores na abordagem dos gêneros textuais. Consideraremos, então, a pertinência entre o título dado às unidades e os gêneros que nelas foram incluídos (portanto, os capítulos), de maneira que entendemos como **categorias** essas unidades e por **agrupamentos** o conjunto de gêneros que as constituem.

a) LD – 01

Em Cereja & Magalhães (2000), cada capítulo corresponde a um gênero textual que mantém relação temática com a unidade na qual está inserido. Foram descartados os subtítulos

³ O que, aliás, encontra-se em consonância com a definição de *gênero como instrumento*, defendida por esses autores.

de cada capítulo, por uma questão de espaço. Vejamos, no Quadro 1, abaixo, um esquema da organização e dos agrupamentos dos conteúdos nesta obra:

Quadro 01: Cereja & Magalhães (2000)

UNIDADES	CAPÍTULOS
1. Os gêneros do cotidiano	1. O postal e a carta 2. A receita 3. O texto de campanha comunitária e o cartaz 4. O relatório
2. Contando histórias	5. O texto narrativo 6. A fábula. O narrador 7. O depoimento 8. O texto teatral
3. Criando imagens	9. O poema (I) 10. O poema (II)
4. Expondo e argumentando	11. O texto argumentativo oral: o debate orientado 12. O texto argumentativo escrito 13. O texto argumentativo: verdade e opinião
5. Em dia com o que acontece	14. A notícia 15. A entrevista 16. A reportagem
6. Nem só de notícias vive o jornal	17. O texto publicitário 18. A carta argumentativa do leitor 19. A crítica 20. O editorial
7. O cotidiano jornalístico vira literatura	21. A crônica 22. A crônica argumentativa
8. Quem conta um conto aumenta...	23. O texto narrativo: o enredo, o tempo e o espaço 24. O conto
9. No escurinho do cinema	25. O roteiro de cinema 26. O roteiro de vídeo
10. Cidadania em cena	27. O manifesto e o abaixo-assinado 28. A carta aberta 29. As cartas argumentativas de solicitação e reclamação
11. Provando e comprovando	30. O texto de apresentação científica 31. O texto dissertativo
12. Argumentar para persuadir	32. O texto dissertativo-argumentativo 33. O texto dissertativo-argumentativo: o parágrafo 34. O texto dissertativo-argumentativo: a informatividade e o senso comum 35. O texto dissertativo-argumentativo: formas de desenvolvimento de suas partes 36. O texto dissertativo-argumentativo poético

Através dos títulos de cada unidade podemos perceber variações nos critérios utilizados pelos autores deste livro didático. A *Unidade 1*, por exemplo, intitulada “Gêneros do cotidiano”, parece apontar para o critério do **domínio discursivo**, ou seja, em que instância da sociedade ou em que esfera da comunicação os textos aí inseridos circulam.

Já na *Unidade 2*, o critério muda: ao se intitular “Contando histórias”, esta unidade aponta para a **função social** dos textos ali agrupados, ou seja, supõe-se que serão inseridos nesta unidade textos que servem para contar histórias. O mesmo critério, *função social*, é adotado nas *Unidades 3, 4, 5, 10, 11 e 12*, cada uma remetendo a textos com funções sociais específicas: expor e argumentar, criar imagens, informar, exercer a cidadania, provar uma tese, convencer

sobre uma opinião. Embora a *Unidade 4* também pudesse estar relacionada à tipologia textual, uma vez que tem como título “Expondo e argumentando”, o que remete à exposição e argumentação enquanto tipos textuais.

Há, ainda, as *Unidades 6 e 7*, que oscilam, pela construção do título, entre o critério **suporte textual** (neste caso, o jornal) e o critério *domínio discursivo* (o jornalístico), com a particularidade de enfatizar a diversidade de gêneros que podem ser registrados no jornal escrito e a dinamicidade entre os gêneros de domínios distintos, como o literário e o jornalístico.

De posse apenas desses dados sobre as Unidades (entendidas aqui como categorias na organização dos conteúdos dos livros didáticos analisados), já será possível encontrar algumas dificuldades geradas a partir da organização sugerida por elas. Não fica claro, por exemplo, qual é a diferença entre as *Unidades 10, 11 e 12*. Considerando o que sugere o título de cada uma delas, poderíamos concluir que abordam aspectos de um mesmo assunto, afinal, para que se possa *exercer a cidadania* através da argumentação escrita, é preciso *provar e comprovar* uma tese a fim de que essas “provas” sirvam de argumento *para persuadir* o leitor sobre o que se diz.

Vejam se, ao considerarmos os capítulos que compõem cada Unidade, conseguiremos esclarecer essas e outras aparentes incoerências. Passemos, então, a eles.

A *Unidade 10* – Cidadania em cena – mantém a coerência quanto ao critério adotado – *função social* – uma vez que agrupa textos que apresentam a função de servir de instrumento para o exercício da cidadania: o manifesto e o abaixo-assinado, a carta aberta e as cartas argumentativas de reclamação e de solicitação.

Mas, quando observamos as *Unidades 11 e 12* e os seus respectivos capítulos, verificamos que, embora os títulos dessas unidades estejam voltados para a função social, nelas predominam capítulos voltados para a composição lingüística dos chamados textos dissertativos; ou seja, na prática, o critério passa a ser a **tipologia textual**. O que não se considera é que os textos da *Unidade 10*, citados acima, e alguns da *Unidade 6* (a carta do leitor, a crítica e o editorial) também apresentam uma composição de base dissertativo-argumentativa, assim como a crônica argumentativa (inserida na *Unidade 7*).

Não se está querendo defender, evidentemente, que os gêneros mencionados anteriormente sejam todos iguais e obedeçam aos mesmos princípios de funcionamento nas interações sociais e à mesma maneira de lidar com as seqüências lingüísticas da tipologia textual dissertativo-argumentativa. O que se está questionando é a diversidade de critérios adotados, o que ocasiona conflitos no momento de agrupar os gêneros e até mesmo os conteúdos de produção textual. Veja-se, por exemplo, que, na *Unidade 12*, não há propriamente gêneros

textuais, apenas capítulos relacionados à técnica de escrita de textos em cuja composição predominem sequências dissertativo-argumentativas.

Outra incoerência se percebe na *Unidade 1*, na qual são incluídos como “gêneros do cotidiano”: o postal e a carta, a receita, o texto de campanha comunitária e o cartaz e, por fim, o relatório. Como dissemos anteriormente, o critério para a elaboração dessa unidade foi o domínio discursivo. Mas não está claro o que caracteriza esse domínio “do cotidiano”. Para Bakhtin, os gêneros primários caracterizam-se por se filiarem a uma “ideologia do cotidiano”, ou seja, são textos que aprendemos diretamente a partir das nossas interações sociais, sem necessariamente passarmos por uma aprendizagem formal. Além disso, são textos que não pertencem a uma esfera cultural e institucional mais elaborada, como aconteceria com os gêneros do domínio religioso, jurídico, acadêmico, etc. Contudo, não me parece que os gêneros incluídos nesta *Unidade 1* mantenham essa relação com a ideologia do cotidiano, conforme definida por Bakhtin. Especialmente o relatório (capítulo 4 desta Unidade), gênero normalmente vinculado a alguma atividade profissional e, portanto, extremamente institucionalizado.

Chamou-nos a atenção também a divisão, feita pelos autores, entre os gêneros que compõem as *Unidades 2 e 8*. Na *Unidade 2*, destinada aos gêneros que servem para contar histórias, foram incluídos os capítulos intitulados: o texto narrativo, a fábula, o depoimento e o texto teatral. Não está claro a partir de que critério o conto não foi incluído entre estes gêneros, aparecendo apenas na *Unidade 8*, já que ele também possui a mesma função de contar histórias. Ainda nesta *Unidade 8*, há um capítulo intitulado “O texto narrativo: o enredo, o tempo e o espaço”, deixando dúvidas sobre o porquê de esses elementos não terem sido abordados na *Unidade 2*, na qual, inclusive, há outro capítulo intitulado “O texto narrativo”.

Tal divisão pode induzir o usuário do livro didático a não perceber que entre todos esses gêneros que compõem as *Unidades 2 e 8* há pontos de contato e de afastamento: se, por um lado, todos podem ser considerados narrativos, por apresentarem uma composição voltada para a exposição de fatos que se sucederam no tempo e uma função geral de “contar histórias”, por outro lado, circulam em diferentes esferas comunicativas e por isso têm funções específicas diferentes, que concorrem para que cada um tenha também uma construção composicional que o define e diferencia dos demais.

Em suma, o que se verificou em Cereja & Magalhães (2000) foi que, embora a proposta se volte aparentemente para um foco no domínio discursivo e na função social dos gêneros, ainda falta uniformidade de critérios na escolha das categorias dentro das quais os gêneros serão inseridos, criando divisões que não ficam bem claras ao separar textos que se aproximariam, mas que aparecem em categorias diferentes. Em outras palavras, as categorias e agrupamentos

construídos não permitem compreender as relações existentes entre eles, especialmente entre gêneros colocados em *Unidades* diferentes.

b) LD – 02

Outro livro didático analisado foi Tufano & Sarmento (2004), que, diferentemente de Cereja & Magalhães (2000), apresenta os conteúdos divididos em três partes: Literatura, Gramática e Produção de texto. Não há unidades; o conteúdo é organizado em capítulos e estes em subtítulos. Como nem todos se referem a gêneros textuais (há capítulos sobre funções e figuras de linguagem, textualidade, modos de organização do discurso), apresentaremos a seguir um quadro com os capítulos e subtítulos que interessarão diretamente para a nossa pesquisa.

Quadro 02: Tufano & Sarmento (2004)

CAPÍTULOS	SUBTÍTULOS
42. Comunicação oral: exposição e argumentação	1. Debate 2. Depoimento pessoal
43. Textos do cotidiano	3. Cartão-postal 4. Bilhete 5. Convite 6. Carta familiar ou pessoal 7. E-mail 8. Texto instrucional 8.1. Receita culinária 8.2. Manual
47. Narração	9. Fábula 10. Conto
48. Descrição	11. <i>Nenhum gênero citado</i>
49. Texto dramático	12. Escrevendo para teatro
50. Texto informativo	13. Notícia 14. Reportagem 15. Entrevista
51. Dissertação	16. <i>Nenhum gênero citado</i>
52. Argumentação escrita	17. Texto dissertativo-argumentativo 18. Texto de divulgação científica
53. Gêneros textuais em jornais e revistas	19. Editorial 20. Resenha crítica 21. Carta do leitor 22. Crônica
54. Textos para uma ação participativa	23. Abaixo-assinado 24. Manifesto 25. Carta argumentativa 26. Carta aberta
55. Redação técnica	27. Comunicações oficiais 28. Requerimento 29. Ofício 30. Memorando 31. Ata 32. Currículo 33. Carta comercial
56. Texto persuasivo	34. Anúncio publicitário 35. Anúncio classificado
57. Roteiro e sinopses de filmes	36. Roteiro de cinema 37. Sinopse de filme

Consideraremos, então, como categorias adotadas pelos autores, os títulos de cada capítulo; os subtítulos revelarão quais gêneros foram escolhidos para compor essas categorias devido às semelhanças entre si, ou seja, os agrupamentos.

Observando o título de cada capítulo, verifica-se que há uma diversidade de critérios para categorizar os textos. Os critérios oscilam entre a **função social** (capítulos 50, 54 e 56), a **tipologia textual** (capítulos 42, 47, 48, 51 e 52), o **suporte** (capítulo 53) e o **domínio discursivo** (capítulos 43 e 55). Além destes, há dois capítulos que não se enquadram em nenhum desses critérios: o 49, intitulado “Texto dramático”, que parece associar-se mais à classificação literária dos gêneros em lírico, épico e dramático; e o 57, intitulado “Roteiro e sinopse de filmes”.

Neste último caso, o fato de o capítulo receber como título o mesmo nome dos gêneros que ele aborda nos faz levantar a hipótese de que este procedimento foi escolhido pelos autores justamente devido ao fato de que nem o roteiro nem a sinopse se enquadram facilmente nas outras categorias definidas para cada capítulo. Acreditamos que essa dificuldade em categorizar esses dois gêneros seja fruto da ausência de critérios claros e pré-definidos para construir essa classificação e agrupar os textos a partir dela. É interessante observar, inclusive, que o roteiro de cinema e a sinopse são gêneros cuja relação de semelhança ou cujos pontos de contato não são tão óbvios como possam parecer, exceto pelo fato de pertencerem ao mesmo domínio discursivo, o da arte cinematográfica – embora apresentem diferentes condições de produção e de circulação, as quais mais os distanciam do que aproximam.

Chamou-nos a atenção na distribuição dos capítulos que um total de 05 (cinco) capítulos tenham, em seus títulos, mencionado uma tipologia textual: narração, descrição, dissertação e argumentação. Esse poderia, certamente, ser um critério para agrupar os gêneros, uma vez que, aqueles textos que apresentassem em sua composição sequências predominantemente narrativas, por exemplo, poderiam ser incluídos na mesma categoria. Mas não é tão simples determinar qual sequência predomina em um texto e por vezes há mais de uma ocorrendo com o mesmo grau de relevância para o texto. Ou, ainda, aqueles que mobilizassem os mesmos elementos (como fatos, personagens, tempo e espaço, ainda que tratados diferenciadamente, segundo a particularidade de cada gênero) também poderiam pertencer ao mesmo grupo. Contudo, não parece ser esse o princípio adotado pelos autores, já que, em alguns desses capítulos cujo título refere-se a uma *tipologia textual*, não foi inserido nenhum gênero textual (ver *capítulos 48 e 51*).

Não é possível, portanto, compreender qual a relação entre essas categorias – *dissertação* e *descrição* – e os demais gêneros expostos nos outros capítulos. É como se estas categorias correspondessem a conteúdos à parte, completamente independentes dos demais.

Além disso, a presença de cinco capítulos com base na noção de *tipologia textual* entre outros com critérios completamente distintos demonstra que esses conceitos – gêneros textuais e tipos textuais – não se encontram ainda completamente esclarecidos. Como também não está esclarecido qual o caminho que se deve trilhar ao abordar os conteúdos de produção textual.

Assim como se verificou na análise de Cereja & Magalhães (2000), ao confrontarmos o título dos capítulos com os gêneros que os compõem e ao compararmos os capítulos entre si, acabamos por registrar algumas incoerências. Algumas já foram mencionadas acima. Vejamos outras.

É interessante observar, por exemplo, os textos incluídos nos *Capítulos 50* e *53*. No *capítulo 50*, intitulado “Texto informativo”, encontram-se os gêneros notícia, reportagem e entrevista. De fato, estes gêneros fazem jus a pertencerem a essa categoria, uma vez que todos eles têm a **função social** de informar os leitores sobre um assunto. Contudo, no *capítulo 53*, intitulado “Gêneros textuais em jornal e revista”, estão inseridos os gêneros editorial, resenha crítica, carta do leitor e crônica. O critério utilizado para definição do capítulo 53 é o **suporte textual**. Não se pode negar que todos esses gêneros são publicados em jornal e revista. Mas todos aqueles que foram incluídos no *capítulo 50* também. Ao separar em grupos diferentes textos que apresentam critérios em comum o livro didático acaba por confundir o usuário e passa a falsa idéia de que um critério exclui o outro; ou seja, um texto informativo não pode coincidir com um gênero que circula em jornal e revista. Mas como não pode se esta é uma das características dos textos informativos? É pertinente pensar também o que leva os autores deste livro a denominar um grupo usando o nome “texto” e outro grupo usando a nomenclatura “gêneros textuais”. Notícia, entrevista e reportagem não seriam gêneros, ou os que circulam em jornal é que não seriam textos? Além desses critérios aparentemente divergentes, essa inconstância na nomenclatura também é um fator que dificulta a compreensão do funcionamento dos textos na sociedade, levando a conclusões equivocadas sobre o assunto.

Outra observação importante diz respeito ao *capítulo 56*: “Texto persuasivo”. Parece que, na opinião dos autores, os únicos gêneros que merecem ser chamados de persuasivos são o anúncio publicitário e o anúncio classificado. Ao incluir apenas esses dois gêneros nessa categoria, os autores negam aos demais gêneros essa mesma característica. E não se pode ignorar que especialmente os gêneros apresentados nos *capítulos 53* e *54* têm a persuasão como uma marca evidente de sua **função social**.

Quanto ao critério **domínio discursivo**, apenas dois capítulos do livro analisado se baseiam neste fator para agrupar os gêneros, são eles: os *capítulos 43* e *55*. No caso dos gêneros agrupados no *capítulo 55*, verificamos que são textos com funções sociais e construções

composicionais diferentes, mas com afinidade quanto ao fato de circularem na mesma esfera social: a institucional (seja ela administrativa, jurídica, escolar).

Por fim, vale comentar a categorização referente ao *capítulo 42*: “Comunicação oral: exposição e argumentação”. Há, neste caso, uma mistura de critérios: é levado em consideração tanto a **modalidade da língua** em que o texto é produzido quanto a **tipologia textual** utilizada nesta produção. Se, por um lado, esse capítulo tem o mérito de abrir espaço para uma abordagem da oralidade, tão pouco presente nos livros didáticos de português, ele peca por incluir apenas um gênero verdadeiramente oral – o debate – e por outro lado incluir um gênero escrito como se fosse oral – o depoimento pessoal – sem maiores esclarecimentos sobre a especificidade desse gênero, caso seja produzido na modalidade oral ou na modalidade escrita. Apesar de não ser o objeto de nossa análise, é importante considerar também que a proposta de produção neste capítulo está voltada para o depoimento na modalidade escrita.

Em resumo, em Tufano & Sarmiento (2004) também se verifica a diversidade de critérios na categorização e agrupamento dos gêneros textuais, mas numa intensidade maior, pois há muito mais critérios diferentes e até mesmo divergentes em alguns casos, não ficando claro qual é o ponto de vista teórico sobre o qual se assenta a organização dos conteúdos de produção textual. Parece não estar definido ainda qual ou quais são os fatores mais importantes na sistematização dos gêneros: a tipologia textual, a função social, o domínio discursivo etc.

É interessante observar que o critério *domínio discursivo*, escolhidos por Schnewly & Dolz (2004) e por Marcuschi (2008) – embora cada um a partir de diferentes perspectivas – não é o mais recorrente nestas obras didáticas, as quais adotam predominantemente o critério *função social*, seguido da *tipologia textual*.

Confrontando os resultados encontrados na análise dessas duas obras, poderíamos chegar aos seguintes números:

Quadro 3: Comparativo entre os dois livros didáticos

Critério adotado na categorização	Número de ocorrências em Cereja & Magalhães (2000)	Número de ocorrências em Tufano & Sarmiento (2004)	TOTAL
Função social	06 Unidades (2, 3, 5, 10, 11 e 12)	03 Capítulos (50, 54 e 56)	09
Domínio discursivo	03 Unidades (1, 7 e 9)	02 Capítulos (43 e 55)	05
Suporte textual	01 Unidade (6)	01 Capítulo (53)	02
Tipologia textual	01 Unidade (4)	05 Capítulos (42, 47, 48, 51 e 52)	06
Outros	01 Unidade (8)	02 Capítulos (49 e 57)	03

Como era de se esperar, os livros didáticos têm passado, nos últimos anos, por constantes reformulações que contribuem para a consolidação da relação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem do português. Assim, nos primeiros dez anos de divulgação da teoria dos gêneros textuais/discursivos no Brasil (efetivada pela publicação dos PCN (1998)), as abordagens propostas pelos livros didáticos apresentavam sérios problemas. Mais recentemente, esse quadro tem começado a se modificar. É o que se verifica, por exemplo, no livro de Abaurre & Abaurre (2007).

No tocante à categorização e ao agrupamento de gêneros em Abaurre & Abaurre (2007), o que se verifica ao observar o sumário é uma clara preferência pelo critério **tipologia textual**. O livro se organiza em cinco *unidades*, subdivididas em *capítulos*. A primeira delas, intitulada *O discurso* e formada por três capítulos, apresenta explicações gerais sobre língua, interação, discurso e gêneros discursivos. As demais unidades se organizam em torno das tipologias textuais, dentro das quais são agrupados os gêneros correspondentes. Na *unidade 2*, por exemplo, intitulada *Narração e descrição*, encontram-se 06 (seis) capítulos, identificados pelos gêneros que os compõem: relato, carta pessoal, e-mail e diário; notícia; crônica; biografia; conto I; e conto II. O mesmo ocorre nas *unidades 3 (Exposição e injunção)* e *4 (Argumentação)*, como é possível observar no Quadro 4, abaixo.

Quadro 04: Abaurre & Abaurre (2007)

UNIDADES	CAPÍTULOS
1. O discurso	1. Discurso e texto 2. A interlocução e o contexto 3. Os gêneros do discurso
2. Narração e descrição	4. Relato, carta pessoal, e-mail e diário 5. Notícia 6. Crônica 7. Biografia 8. Conto I 9. Conto II
3. Exposição e injunção	10. Texto enciclopédico 11. Texto didático 12. Texto de divulgação científica 13. Relatório 14. Reportagem 15. Textos instrucionais
4. Argumentação	16. Textos publicitários 17. Carta argumentativa 18. Resenha 19. Artigo de opinião e editorial
5. Exposição e argumentação nos vestibulares	20. Texto dissertativo-argumentativo I 21. Texto dissertativo-argumentativo II: elaboração de um projeto 22. Texto dissertativo-argumentativo III: a introdução e a conclusão

Se comparado aos outros dois manuais já analisados, veremos que esta obra de Abaurre & Abaurre (2007) apresenta como aspecto positivo a categorização e o agrupamento dos gêneros

a partir de um único critério, uniforme em todas as unidades que a compõem. A opção por organizar os gêneros segundo a tipologia textual não significa que as autoras abordam o texto isoladamente em relação às suas condições de produção e circulação sociais. Para dar conta desses elementos importantes para a compreensão do gênero, as autoras dividem cada capítulo em itens como: *definição e usos, contexto e circulação, estrutura e linguagem*. Caberia, portanto, uma análise mais detalhada sobre a abordagem de cada gênero, realizada pelas autoras, a fim de verificar se a proposta anunciada é cumprida ao longo do livro didático.

Ainda sobre esta obra, merecem destaque dois outros aspectos relativos à sua categorização e ao agrupamento de gêneros. O primeiro deles diz respeito ao fato de que, diferentemente dos outros livros aqui analisados, a autora considera o *texto dissertativo-argumentativo* como um gênero textual, com condições de produção e circulação específicas, orientadas pelo seu caráter predominantemente escolar e vinculado aos exames vestibulares. O segundo aspecto é a ausência de gêneros orais ao longo da obra, o que resulta na exclusão de gêneros como a *entrevista, o debate, a mesa-redonda, a palestra, o seminário*, entre outros. Esta ausência contraria as orientações mais recentes sobre o ensino de língua portuguesa, as quais prevêem a abordagem de gêneros orais e escritos na escola como um fator importante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, ao estimular a comparação entre os usos da língua na modalidade oral e escrita, permite reflexão mais profunda sobre as diferentes formas de realização/atualização da língua.

d) LD – 04

O quarto e último livro didático a ser analisado é o de Cereja & Magalhães (2009), uma reedição (a 3ª. edição) da obra de 2000, analisada anteriormente. Nesta obra, é possível observar várias mudanças em relação à primeira edição, mas também algumas escolhas que foram mantidas, tanto no que diz respeito à categorização (ou seja, às unidades) quanto aos agrupamentos de gêneros (os gêneros incluídos em cada unidade).

Entre as categorias/unidades que foram mantidas, temos as unidades 7, 8, 9, 10, 11 e 12, expostas no Quadro 5, abaixo.

Quadro 05: Cereja & Magalhães (2009)

UNIDADES	CAPÍTULOS
1. Relatos do cotidiano	1. A carta pessoal e o e-mail 2. O diário e o blog 3. O relato pessoal
2. Expondo e comprovando	4. O texto de divulgação científica 5. O relatório 6. O seminário
3. Instruindo e convencendo	7. A receita 8. O texto de campanha comunitária

	9. O cartaz
4. Texto em cena	10. O texto teatral escrito 11. O texto teatral escrito: leitura dramática e encenação
5. Opinando e debatendo	12. O debate regrado público 13. O debate regrado público: avaliação 14. O debate regrado público: estratégias de argumentação e contra-argumentação 15. O artigo de opinião
6. Palavra-imagem	16. O poema (I) 17. O poema (II)
7. No escurinho do cinema	18. O roteiro de vídeo
8. Em dia com o que acontece	19. A notícia 20. A entrevista 21. A reportagem
9. O cotidiano jornalístico vira literatura	22. A crônica 23. A crônica argumentativa 24. A crônica: do jornal para a literatura
10. Nem só de notícias vive o jornal	25. O anúncio publicitário 26. O editorial 27. A carta de leitor 28. A crítica
11. Quem conta um conto aumenta um ponto	29. O conto 30. O conto contemporâneo 31. O conto fantástico
12. Cidadania em cena	32. O manifesto e o abaixo-assinado 33. Cartas argumentativas
13. Tirando de letra o vestibular	34. O texto dissertativo-argumentativo no vestibular 35. A introdução ao texto dissertativo-argumentativo 36. O desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo 37. A conclusão do texto dissertativo-argumentativo 38. Texto argumentativo: informatividade e senso-comum 39. De olho na redação do vestibular

Embora algumas dessas unidades tenham sofrido modificações quanto à sequência em que aparecem na obra (passando a ser incluídas antes ou depois em relação à edição de 2000), mantiveram o mesmo título, o que indica a manutenção dos mesmos critérios já identificados para a categorização dos gêneros. Portanto, valem aqui as conclusões a que chegamos sobre essas unidades, quando analisamos a edição de Cereja & Magalhães (2000): os critérios de categorização e agrupamentos dos gêneros serão variáveis e oscilam entre **domínio discursivo** (unidades 7 e 9), **função social** (unidades 8 e 12) **suporte textual** (unidade 10) e **outros** (unidade 11).

Se observarmos os gêneros agrupados nestas unidades, veremos que também não houve mudanças, correspondendo aos mesmos gêneros da edição anterior. Os gêneros que compõem a *unidade 8*, por exemplo, são a notícia, a entrevista e a reportagem, os mesmos inseridos na *unidade 5*, na edição de 2000. A exceção fica por conta da *unidade 11*, “Quem conta um conto aumenta um ponto”, que, na edição de 2009, apresenta-se subdividida em três capítulos: o conto, o conto contemporâneo e o conto fantástico. Essa divisão é interessante por chamar a atenção para o fato de que não existe apenas uma forma de realização do gênero conto, mas há outras,

que variam quanto aos temas, ao uso da linguagem e até mesmo quanto ao trabalho com os elementos da narrativa-padrão: enredo, personagens, tempo, espaço, etc.

Vale ressaltar, ainda, uma pequena diferença no capítulo 27, intitulado *Carta de leitor*. Na edição de Cereja & Magalhães (2000), este gênero também estava incluído na unidade “Nem só de notícias vive o jornal” (que, naquela obra, correspondia à unidade 6 e não à 10). Contudo, naquela edição o capítulo se chamava *A carta argumentativa do leitor*. Essa pequena, mas significativa, mudança no título do capítulo pode estar relacionada a dois motivos: ou foi uma escolha justificada pelo reconhecimento de que a carta do leitor pode não ser argumentativa em alguns casos, exercendo outras funções; ou essa mudança se dá devido ao fato de que, na edição mais recente, há um capítulo intitulado *Cartas argumentativas* (o 33), entre as quais não está a carta do leitor, apenas a carta aberta e as cartas de solicitação e de reclamação. Uma resposta a esta dúvida só seria possível se analisássemos a abordagem destes gêneros no corpo do livro didático, o que foge aos objetivos deste trabalho.

No entanto, como afirmamos anteriormente, nesta edição registramos alterações realizadas em algumas unidades, as quais revelam uma tendência a categorizar os gêneros, a partir do critério **tipologia textual**, o que, conseqüentemente, provoca mudanças no agrupamento dos gêneros, ou seja, em quais gêneros serão incluídos em cada unidade/categoria. Neste sentido, uma primeira diferença detectada diz respeito à exclusão de três gêneros – *o postal*, *a fábula* e *o depoimento* – e de um capítulo que se intitulava, na edição anterior, “O texto narrativo”.

As unidades 1, 2, 3, e 5, são as que apresentam mais modificações em relação à edição de Cereja & Magalhães (2000), algumas delas aproximando-se do que Schnewly & Dolz (2004) denominam de aspectos tipológicos dos gêneros (*narrar*, *expor*, *relatar*, *argumentar* e *descrever ações*), o que se evidencia pelo título de cada unidade. Assim, as *Unidades 1* (Relatos do cotidiano) e *2* (Expondo e comprovando), corresponderiam, respectivamente, aos aspectos tipológicos do *relatar* e do *expor*, o que se confirma ao observarmos os gêneros agrupados em cada uma dessas unidades (cf. Quadro 5). Tal observação poderia levar-nos à conclusão de que o critério adotado, portanto, é a **tipologia textual**.

Contudo, não se pode afirmar o mesmo a respeito das *Unidades 3* (Instruindo e convencendo) e *5* (Opinando e debatendo), uma vez que *instruir* e *opinar* não correspondem a aspectos tipológicos, não são formas específicas de organização textual, mas **funções sociais**, ou seja, há gêneros que são escritos/falados com o objetivo de instruir e opinar. Os gêneros incluídos na *Unidade 3*, por exemplo, são instrucionais porque exercem essa função nas interações sociais das quais fazem parte e são construídos com base na *injunção*. Por outro lado,

os gêneros da *Unidade 5*, se classificados de acordo com a tipologia textual, pertenceriam à ordem do *argumentar*; mas opinar e debater são ações que se realizam dentro da atividade de argumentar, e aquelas contribuem para caracterizar esta, ou seja, a atividade de argumentar se realiza através da expressão de uma opinião e de um possível (não obrigatório) debate sobre o que foi dito/escrito e prováveis discordâncias. Além disso, a argumentação, através da opinião e do debate, não é privilégio dos gêneros *debate* e *artigo de opinião*, únicos que compõem a unidade; mas também são registrados em gêneros como o *manifesto*, as *cartas argumentativas* e a *carta do leitor*, distribuídos em outras unidades do livro didático.

Embora tenha sofrido uma aparente modificação quanto à categorização e o agrupamento dos gêneros, segundo a organização proposta no sumário, Cereja & Magalhães (2009) mantêm a mesma alternância de critérios da primeira edição, oscilando entre a **tipologia textual**, a **função social**, o **domínio discursivo** e o **suporte textual**.

4. Considerações finais

Embora seja esperado que cada livro didático adote um critério em particular para organizar os conteúdos referentes ao ensino de produção textual e que essa escolha acabe por distinguir a concepção de língua e linguagem subjacente à proposta apresentada, não seria de esperar que um mesmo manual apresentasse critérios variados (e algumas vezes até divergentes) no agrupamento dos gêneros textuais. Nossa pesquisa revelou, contudo, que esta é uma realidade mais recorrente do que possa parecer. Assim é que, em um mesmo livro didático, os gêneros textuais podem ser reunidos considerando-se aspectos distintos: como o suporte em que circulam, o domínio discursivo em que atuam organizando as interações, a função social ou até mesmo a tipologia textual predominante em sua composição lingüística. Foi o que se verificou em 03 (três) das 04 (quatro) obras analisadas. Entre estas, apenas uma delas escolhe um único critério para organizar os gêneros, uniforme em todo o sumário, e aparentemente escolhe expor a diversidade de funcionamento dos gêneros ao longo dos capítulos (afirmação que precisa ser confirmada em trabalhos futuros). Além disso, especificamente quanto às obras de Cereja & Magalhães (2000; 2009), percebe-se que algumas alterações relevantes foram feitas, o que corrigiu alguns equívocos da obra publicada em 2000, como, por exemplo, a retirada do relatório e da receita da categoria dos “gêneros do cotidiano”, passando a ser inseridos, respectivamente, na categoria dos gêneros expositivos e dos instrucionais; no entanto, a diversidade de critérios na categorização e agrupamento dos gêneros persiste na edição mais recente, conforme exposto na análise.

Essa diversidade de critérios utilizados por três dos livros didáticos que compõem nosso *corpus* pode levar à conclusão de que ainda há incompreensão dos conceitos basilares da teoria escolhida – o interacionismo – ou que ela seja fruto da diversidade de interpretações que essa teoria possibilita. Com uma visão ampla sobre o funcionamento da linguagem e, conseqüentemente, dos textos produzidos nas/para as interações sociais, essa perspectiva considera que todos os critérios mencionados acima são importantes para se compreender as formas de produção, circulação e recepção dos textos e que constitui objetivo do ensino de língua provocar o aluno a refletir sobre essas diferentes formas. Por essa razão, tanto o suporte, quanto a função social e o domínio discursivo no qual os textos circulam são fatores relevantes para a sua elaboração e compreensão. Contudo, é possível que a atual organização dos conteúdos de produção textual, especialmente no que diz respeito aos gêneros textuais, ocasione certa confusão sobre o assunto, levando a crer que um critério exclui o outro, quando, na verdade, eles se inter-relacionam nesse processo complexo que é a interação verbal. Tanto é assim que, se observarmos as propostas de categorização de gêneros de Marcuschi (2008) e Schnevly & Dolz (2004), verificaremos que elas têm direcionamentos e objetivos distintos, mas têm um aspecto em comum: são construídas levando em consideração um complexo de fatores que, interligados, ajudam a compreender o funcionamento dos gêneros na sociedade.

5. Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ESPÍNDULA, D. V. I. Categorias de agrupamento dos gêneros textuais/discursivos em livros didáticos do ensino médio. In: VI Encontro Internacional da ABRALIN, 2009, João Pessoa. *VI Encontro Internacional da ABRALIN - Anais*. João Pessoa - PB : Ideia, 2009. v. 1. p. 988.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, A. & MOTTA-ROTH (orgs.). *Gêneros – teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.
- SCHNEWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

Livros didáticos analisados:

- ABAURRE, M. L. M. & ABAURRE, M. B. M. *Produção de texto – interlocução e gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007.
- CEREJA, W. & MAGALHÃES, T. C. *Texto e interação*. 1. Ed. São Paulo: Atual, 2000.
- _____. *Texto e interação*. 3. Ed. São Paulo: Atual, 2009.
- TUFANO, D. & SARMENTO, L. L. *Português – Literatura, Gramática, Produção de texto*. Vol. único. São Paulo: Moderna, 2004.