

AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ivan Vale de SOUSA¹
ivan.valle.de.sousa@gmail.com

RESUMO: O uso de livro didático no processo de escolarização carece de um olhar ampliado como recurso pedagógico, porque sistematiza o conhecimento, oferece infinitudes de textos no trabalho com a leitura e a escrita nas aulas de língua portuguesa. Estas reflexões se inserem nos seguintes objetivos: discutir o uso do livro didático no estudo com os gêneros textuais na educação básica; compreender como as implicações pedagógicas à luz do livro didático são discutidas; analisar a organização dos gêneros textuais, dos estudos gramaticais e ortográficos na coleção *Português: linguagens*, anos finais do Ensino Fundamental, de Cereja e Magalhães (2012, 2015), analisando as propostas de leitura e escrita a partir do recurso didático em questão. Assim, espera-se que este trabalho desmistifique os mitos em torno do livro didático no reconhecimento de sua relevância nas experiências de ensinar e aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Implicações pedagógicas. Gêneros textuais. Leitura. Escrita.

THE PEDAGOGICAL IMPLICATIONS IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING BOOK IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: The use of textbooks in the schooling process needs a broader perspective as a pedagogical resource, because it systematizes knowledge, offers infinite texts at work with reading and writing in Portuguese language classes. These reflections fall within the following objectives: to discuss the use of textbooks in the study with textual genres in basic education; to understand how the pedagogical implications in the light of the textbook are discussed; to analyze the organization of textual genres, grammatical and orthographic studies in the Portuguese: languages, final years of elementary school, by Cereja and Magalhães authors (2012, 2015), analyzing the proposals for reading and writing from the didactic resource in question. Thus, it is hoped that this work will demystify the myths surrounding the textbook in recognizing its relevance in teaching and learning experiences.

KEYWORDS: Textbook. Pedagogical implications. Textual genres. Reading. Writing.

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Especialista em Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais.

1 INTRODUÇÃO

Os desafios apresentados no contexto escolar deduzem ao processo de ensino-aprendizagem as formas de repensar as práticas metodológicas à luz dos letramentos. Com a finalidade de amenizar os impasses inerentes à intervenção na sala de aula, boa parte dos professores tem procurado tornar acessível e diversificar o conhecimento na transformação ética e cidadã dos sujeitos inseridos nas propostas de aprendizagem.

O professor readéqua e refaz as estratégias e, ao mesmo tempo, reflete sobre as atuações, os limites e as perspectivas na arte de viabilizar o acesso ao conhecimento por parte do alunado, sobretudo, nas experiências com as práticas de leitura, escrita e análise linguística.

É na concepção de diversificar os recursos pedagógicos que muitos professores vão além do saber sistematizado nos manuais didáticos. Por isso, os livros didáticos (LD) não podem, em hipótese alguma, ser utilizados como únicos recursos capazes de subsidiarem o desenvolvimento da prática docente, pelo contrário, representam apenas parte desse processo de mediação.

À luz das reflexões e das implicações pedagógicas, os livros didáticos simbolizam apenas uma das inúmeras possibilidades de promover e sistematizar o conhecimento, refazendo o percurso que deve ser trilhado no trabalho com as habilidades da linguagem.

A realidade de muitas escolas brasileiras precisa ser considerada e os livros didáticos, muitas vezes, representam a única maneira de apropriação do saber por parte do alunado, sendo, pois, uma vitrine de textos diversos, de acessibilidade, ampliação do repertório lexical e da variação linguística dos sujeitos, despertando as práticas de trabalho com a escrita e a leitura em sala de aula.

Estas reflexões coadunam a relevância do livro didático como suporte convencional de gêneros textuais/discursivos diversos na expansão do trabalho com a textualidade em sala de aula, tendo como *corpus* de análise a coletânea didática *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães, sétima e nona edição, respectivamente (2012²/2015), a partir de um estudo comparativo e documental das possíveis mudanças apresentadas na nova coletânea (2015), além disso, apresentamos uma sugestão organizativa da diversidade textual à luz dos letramentos na escola.

2 LIVRO DIDÁTICO NA PRÁTICA ESCOLAR: O QUE PRECISA SER DITO? POR QUE E COMO USÁ-LO?

Não podemos colocar no banco dos réus os livros didáticos como sendo os únicos culpados pelos insucessos no ensino ou apenas atribuir a eles o destaque das aprendizagens, ofuscando a função do professor. É preciso enxergar a relevância dessa ferramenta, dosando as provocações propostas pelos autores com a audácia metodológica desenvolvida por todo educador.

Não há como negar a importância do livro didático no processo educativo, mesmo que isso apresente alguns entraves. O livro como recurso didático contribui para o desenvolvimento das habilidades leitoras e reflexivas dos sujeitos, direciona o trabalho com a escrita desde o processo de alfabetização à ampliação dos letramentos múltiplos que são descobertos e construídos no cotidiano da instituição escolar. Há com isso a necessidade de aproximar as implicações pedagógicas à relevância dos recursos didáticos, isto é, pensar a relevância dos livros à luz das necessidades de linguagem dos sujeitos

² Um esclarecimento: a primeira coleção (2012) tem por anos de vigência 2014 a 2016, enquanto a segunda (2015) abrange o triênio 2017 a 2019.

Por desfrutar de tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem. (LAJOLO, 1996, p. 4).

Todos nós temos uma relação, direta ou indiretamente, com o uso dos livros didáticos. Quantos de nós tivemos como base de leitura os textos enaltecidos nos manuais didáticos? Quantos de nós tivemos a chance de inferir conhecimentos entre o texto apresentado e as ilustrações que o acompanhavam? Propomo-nos a responder tais questões e reiteramos que o livro didático é muito mais que a organização de atividades e textos prontos. Ele representa, ou pelo menos deveria, a oportunidade de partir das tarefas planejadas e lançar luzes à prática pedagógica no desenvolvimento de outras e novas habilidades ainda não adquiridas.

Os livros didáticos fazem parte da cotidianidade das práticas escolares e não devem ser vistos apenas como fontes singulares de formulação do conhecimento, todavia, entendidos como pontos de partida dos saberes apresentados pelos sujeitos. É preciso viabilizar e, ao mesmo tempo, despertar na prática de escolarização outras possibilidades para se aproximar do ponto de chegada do trabalho interventivo-pedagógico no enriquecimento processual dos letramentos sociais.

Os livros didáticos, ultimamente, trazem coletâneas diversificadas dos gêneros textuais que são inseridas em uma proposta interdisciplinar, cujos propósitos perpassam por todas as áreas do conhecimento. Por exemplo, um livro de Língua Portuguesa apresenta diferentes modelos na esfera discursivo-textual, como os de domínio jornalístico, humorístico, científico e de utilidade político-pública, pois, diante da relevância desse

recurso, é cada vez mais comum no processo de ensino discutir os saberes sistematizados no LD a partir das intervenções pedagógicas.

Costumamos dizer que no Brasil existem outros milhares de “brasis” e que, muitas vezes, não percebemos as realidades que estão além da nossa. Nesses múltiplos e atuais “brasis”, um mosaico realístico de muitas instituições escolares se estampa na imensidão de algumas escolas precárias de nossa vasta nação, em que o professor tem a incumbência de salvar o futuro com atitudes realizadas no presente, contando, quase sempre, apenas com um giz e uma lousa. E os livros, nessa concepção, são marcas representativas de acesso à leitura literária e de contribuição ao trabalho metodológico.

Os livros didáticos, como muitos imaginam, não têm a função de engessar as práticas metodológicas de ensino, antes de tudo, têm a finalidade de diversificá-las e ampliá-las a partir das intervenções e das implicações pedagógicas. De maneira contundente, enalteçemos que é necessário ensinar aos professores como e de que maneira utilizar tais materiais didáticos, já que eles representam apenas um dos inúmeros instrumentos da pedagogia de alfabetização e de letramento linguístico efetivados no convívio social.

No contexto da sala de aula, a funcionalidade dos livros didáticos não se justifica pela desqualificação da atuação docente. Quaisquer que sejam as metodologias e os recursos utilizados necessitam de serem revistos a partir da flexibilidade do planejamento, de modo que permitam a inclusão de outras propostas, mantendo diálogo com o uso do LD e com outros recursos dos quais a escola dispõe, isto é, quando dispõe.

A funcionalidade que os livros têm nas práticas de sala de aula justifica-se na proposição de como os docentes os usam e os utilizam como “apoio e não como um guia de suas práticas didático-pedagógicas, sugerindo o uso de outros recursos didáticos para

facilitar a aprendizagem dos alunos, como também, novas metodologias de uso dos livros didáticos” (OLIVEIRA, 2008, p. 4).

Há três elementos principais na utilização didática dos livros: *professor*, *aluno* e *contexto*. Cada professor apresenta uma identidade própria de trabalho com o LD, sugere a ampliação do conhecimento para além das páginas do manual e diversifica as respostas que averiguem o nível de compreensão dos estudantes, recomendando outras fontes, outros *links* e outras intertextualidades, pois o conhecimento jamais encontra um fim em si mesmo. Assim, destacamos que sempre há outras formas de aprender, novas releituras a serem feitas, mais reflexões a serem projetadas e múltiplos olhares destinados ao ponto gerador das aprendizagens significativas e de valorização do contexto de ensino.

As orientações contempladas no livro didático do professor não podem ser vistas como verdades absolutas ou irrefutáveis receitas, tampouco, representarem regalias ao trabalho metodológico. Essas direções têm a finalidade de indicar e sugerir ao docente as intervenções que podem ser propiciadas nas aprendizagens, de modo que não tornem inertes a criatividade e audácia da atuação às implicações pedagógicas.

O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam, aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno. (LAJOLO, 1996, p. 5).

As críticas relacionadas à utilização do livro didático no contexto das aprendizagens são muitas. Mesmo assim, é preferível que os estudantes disponham desse recurso, cabendo ao professor ofertar outras possibilidades de leitura, de compreensão e de escrita das propostas que são apresentadas no LD. Enxergá-lo, unicamente, como possibilidade de aprendizagem implica tornar inerte o pensamento dos sujeitos em

formação, visto que o livro pelo livro não fará muita diferença na vida dos alunos; precisa-se utilizá-lo como atalhos entre os conhecimentos planejados para cada estágio de desenvolvimento e de recepção das linguagens para além do contexto escolar.

Tem-se tornado tradição o uso do livro didático como recurso de ensino na sala de aula, porque permite o conhecimento de alguns gêneros textuais pelos alunos e possibilita que o professor amplie o acesso aos demais gêneros de textos. Assim, as informações enaltecidas nos livros didáticos não podem ser percebidas pelo docente como verdades absolutas e imutáveis, é preciso haver sempre espaço para indagações e, sobretudo, proposição aos sujeitos da capacidade de produzir outros e novos saberes, atribuindo-lhes a função de autores de seus trajetos na vida acadêmica.

O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor o apresenta com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro didático e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis. (SILVA, 1996, p. 8).

Vistos como recursos de aprendizagem, os livros sistematizam o trabalho com os gêneros textuais, apresentando um mosaico do que os estudantes precisam aprender, embora, para isso, haja necessidade de uma ampliação interventiva no trabalho com os gêneros e de outras vias de direcionamento na realização do processo de ensino, aprendizagem, produção, compreensão, circulação dos gêneros e do tratamento destinado ao texto na escola. Em outras palavras, é preciso saber: por que se produz o texto na pedagogia escolar? Para quem produzimos? Quando e como o fazemos? Qual a finalidade do texto? E o que é e pode ser considerado um texto?

Essas reflexões permitem a abertura de parênteses para se discutir acerca do ensino contextualizado. Mas, o que é mesmo *ensino contextualizado*? Ora, parece-nos que há uma grande confusão entre ensino com textos e práticas contextualizadas. Contextualizar o ensino não se resume à instrumentalização de uma diversidade textual na escolarização discente; o aprendizado contextualizado é quando se entende a finalidade de cada temática trabalhada, percebendo-se a ótica global e particular do texto que, nesse caso, representa apenas a base para as provocações dialógicas nas etapas de escolarização.

O texto em si é a própria discussão. De maneira enfática, ratificamos que *ensino contextualizado* não é utilizar o texto como pretensão, isolando seus termos, seus pressupostos, subentendidos e seus planos intertextuais, sem que não ocorra uma proposta discursiva e linguística de sentidos. O ensino contextualizado é o que é capaz de aproximar os sentidos das indagações que nos levam a estruturar os enunciados.

No processo de ensino-aprendizagem, os livros didáticos tornam-se necessários à medida que o professor não os enxerga como únicos recursos de aquisição, de complementação e de suplementação do saber, já que boa parte dos gêneros textuais sumarizados nos livros não se apresenta fielmente às características dos gêneros, ou seja, como acontecem na cotidianidade.

Os gêneros textuais são materializações práticas dos anseios sociais e, quase sempre, na escola estão associados às atividades que enfoquem mais questões gramaticais e ortográficas de que os sentidos do texto e seus múltiplos contextos de realização.

Além disso, os livros didáticos apresentam uma organização dos gêneros textuais para o trabalho com a linguagem na concepção de didatizá-los, embora tal organicidade não os reproduza fielmente como “gêneros da mesma forma que circulam na sociedade,

apresentando, pois, recriações, adaptações necessárias, visando alcançar objetivos de aprendizagem” (CAVALCANTI; SILVA, 2015, p. 171).

A relação entre os suportes de gêneros textuais coaduna-se com as finalidades de quem produz o texto, de como o sujeito entende a construção do texto e de suas convicções. Os suportes são espaços que solidificam a mensagem endereçada a determinados interlocutores. Na esfera social, os suportes de textos são múltiplos, assim como se constituem os gêneros textuais.

O livro didático é nitidamente um suporte textual, embora a opinião não seja unânime a esse respeito. Não obstante os argumentos em contrário, ainda se pode dizer que o livro didático (LD), particularmente o LD de língua portuguesa, é um suporte que contém muitos gêneros, pois a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhe dê outra funcionalidade, fato no qual denominei reversibilidade de função. (MARCUSCHI, 2008, p. 179).

A questão de suporte, nesse sentido, volta-se ao livro didático de língua portuguesa que se constitui como objeto reflexivo deste trabalho, uma vez que nele há a organização de uma gama de gêneros textuais/discursivos. Sendo assim, os usos dos livros didáticos no contexto da educação básica são inquestionáveis porque são fontes de informação e de sistematização do saber na projeção e no direcionamento constitutivo de novos conhecimentos, bem como das políticas públicas em prol da qualidade na educação.

No que se refere ao uso dos livros didáticos como suportes das linguagens verbais e não verbais na promoção da aprendizagem, entende-se que o “suporte mais utilizado na instituição escolar é, de fato, o livro didático, visto que este traz a sistematização e a organização dos diversos gêneros necessários ao processo de letramento estudantil” (SOUSA, 2015, p. 151).

São essas finalidades, portanto, que a presente reflexão desenvolve a partir de olhares múltiplos acerca do livro didático sem que haja a adjetivação dele como *mocinho* ou *vilão* das práticas de ensino, pois, acreditamos que há a possibilidade de ampliação do trabalho sistematizado com os gêneros textuais de modo que encontre terreno fértil na compreensão e na instrumentalização das necessidades de linguagem dos conhecimentos escolares.

3 ANÁLISES, COMPARAÇÕES E SUGESTÕES NA COLETÂNEA DIDÁTICA PORTUGUÊS: LINGUAGENS

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, os gêneros textuais ganharam espaço nas práticas escolares. Tais documentos propuseram refletir as propostas de estudo, produção, retextualização e circulação dos gêneros, porque a “relação que um texto estabelece com outro não constitui uma particularidade do texto verbal” (DIONISIO, 2007, p. 111), todavia, insere-se nas finalidades, contextos e saberes de quem o produz.

O desenvolvimento metodológico de ensino, de produção e de circulação dos gêneros textuais não representa tarefa fácil para boa parte dos docentes, pelo fato de que toda realização de ensino à luz do contexto de significação se faz preciso enxergar o texto no seu plano estrutural, formal e dialógico para o aprendizado da língua materna, sobretudo das crenças linguísticas que defendem o aprendizado da língua materna por meio da convivência com falantes nativos da própria língua.

Ensinar a língua escrita e a elaboração de textos sempre foi uma das tarefas da escola nas sociedades modernas, assim como a leitura sempre foi tanto atividade quanto objetivo do ensino. Pode-se alegar que o ensino

da leitura e da escrita esteve sempre fortemente atrelado às noções de decodificação e codificação, no entanto, não se pode desconsiderar que tenham sido objetos do processo de escolarização formal. (SANTOS, 2007, p. 11).

O trabalho na perspectiva dos gêneros textuais na escola não objetiva apenas apresentá-los aos discentes, entretanto, permiti-los que reflitam e aprendam nas práticas sociais, já que os textos, para serem compreendidos como tais, “necessitam do conhecimento do leitor/ouvinte sobre o mundo de que falam, sobre a sociedade em que estão inseridos e também sobre a língua em que são escritos/falados” (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007, p. 28).

As especificidades na abordagem dos gêneros textuais no contexto de aprendizagem precisam ser consideradas e principiarem das finalidades vinculadas ao trabalho de letramento e reflexão com o texto. Além disso, há uma inquietação no que se refere à didatização dos gêneros nos estágios de ensino, isto é, ao processo de modelização dos textos, visto que não se faz necessário somente a solicitação produtiva das textualidades, mas ainda que ela seja direcionada aos níveis de conhecimentos dos interlocutores.

Na concepção flexível de trabalho metodológico à luz dos gêneros textuais, há uma compreensão múltipla dos textos inseridos nas práticas sociais, sendo que os gêneros são “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

Por constituírem-se de características sociais e discursivas, a escolarização dos gêneros textuais deve se apresentar de maneira dinâmica e relativa ao cotidiano do

alunado, reconhecendo os saberes internalizados, respeitando-os e ampliando-os na estruturação dos enunciados, considerando as particularidades, o plano constitutivo de cada gênero no diálogo com as demandas socioculturais e as propostas de letramento.

Nessas funções, o espaço receptivo para outras alocações em uma ótica pluridiscursiva aproxima-se à relevância de ensinar a partir do texto, de modo que haja momentos para o debate e para a refacção dos enunciados, numa proposta de atividade integrada, embora, às vezes, uma atividade escolar pontual separada possa ajudar o aluno a tomar consciência da dificuldade e a encontrar os mecanismos para ultrapassar os obstáculos (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

O desenvolvimento do trabalho com os gêneros textuais subjaz também à necessidade de realização de tarefas de produção, como situações comunicacionais, da prática de revisão dialógica do próprio texto produzido pelo discente, enfocando outros componentes e elementos que contribuam com a ampliação das habilidades de leitura e de escrita.

Trabalhar com o texto não é desconsiderar as intervenções linguísticas, tampouco omitir as questões ortográficas e gramaticais no plano constitutivo textual. Dizer que determinados vocábulos estão errados ou não se adequam às construções textuais em nada contribui, é preciso ensinar os porquês, isto é, como ocorre a refacção de períodos em uma proposta conjunta e reflexiva entre professor e aluno, objetivando a organização do pensamento linguístico na esfera textual.

Na coletânea didática *Português: linguagens*, dos anos finais do Ensino Fundamental, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, *corpus* deste trabalho, há a organização de quatro unidades divididas em três capítulos. Neles, alguns gêneros norteadores das discussões subsequentes são apresentados, além disso, há a

presença de gêneros secundários, como tirinhas, cartuns, poemas e anúncios publicitários voltados às questões de resolução de atividades; há ainda grande destaque aos estudos gramaticais e poucas propostas de atividades ortográficas.

Cada capítulo compõe-se da seguinte organização: a) há um texto de abertura do capítulo, seguido da compreensão e da interpretação das informações textuais, a que os autores chamam de *Estudo do texto*, no qual há questionamentos sobre o que foi abordado no texto; b) há um segundo tópico intitulado *A linguagem do texto*; c) *Leitura expressiva do texto*, apresentando outros questionamentos relacionados ao texto gênese do capítulo; d) *Ler é prazer*, em que são apresentadas informações acerca do texto; e) *Produção de texto*, isto é, uma solicitação produtiva relacionada à narrativa gênese, mas que não enfatiza muito a retomada do gênero.

Continuando a apresentação das partes do livro didático, destacam-se também as seções: f) *Agora é sua vez*, em que o leitor é convidado a continuar as reflexões sobre o gênero, com novas informações sobre o texto; g) *Para escrever com técnica*, seguida de exercícios que identificam as características do gênero; h) em *A língua em foco*, elucidam-se questões relacionadas ao ensino gramatical por meio de alguns exercícios; i) em *Semântica e discurso*, são mostrados outros gêneros de forma sucinta, seguidos de questões interpretativas e relacionadas aos estudos gramaticais; j) em *De olho na língua*, são apresentadas questões a serem resolvidas à luz da ortografia; k) em *Divirta-se*, é proposta uma dinâmica para concluir o capítulo, finalizando a unidade com a sugestão de um projeto intitulado *Intervalo*, mantendo, de certa forma, relação com outro gênero textual.

Essas questões estão presentes nas duas edições analisadas. Nos livros destinados ao nono ano, são propostas algumas atividades mediante análise de imagens que indicam a abertura de um novo capítulo, o que não se observa nos livros destinados a outras séries. A

leitura de imagens é essencial, visto que “ler uma imagem é entender quais são os elementos que se destacam no primeiro plano, no segundo e nos subsequentes, a relação das cores com as imagens e do texto com as imagens estáticas, sobretudo, contidas nos livros didáticos” (SOUSA, 2017, p. 17).

Como sugestão, poder-se-ia trabalhar com o próprio gênero, apresentando os motivos de produzi-los, para quem e, mais especificamente, como escrevê-los, possibilitando aos sujeitos a atribuição de outros discursos e argumentos às suas vozes. Assim, no quadro abaixo, resume-se como os gêneros são representados na coletânea didática *Português: linguagens*.

Quadro 1 - Organização dos gêneros textuais na coletânea

Ano	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
6º ano	➤ Conto maravilhoso	➤ Histórias em quadrinhos	➤ Relato pessoal ➤ Carta ➤ E-mail ➤ Diário ➤ Blog ➤ Twitter	➤ Texto de opinião ➤ Cartaz ➤ Exposição oral
7º ano	➤ Mito	➤ Poema ➤ Poema-imagem	➤ Texto de campanha comunitária ➤ Entrevista ➤ Debate regrado ➤ Debate deliberativo	➤ Notícia ➤ Entrevista oral ➤ Entrevista escrita
8º ano	➤ Texto teatral escrito ➤ Resenha crítica	➤ Crônica ➤ Crônica argumentativa	➤ Anúncio publicitário ➤ Carta de leitor ➤ Carta-denúncia	➤ Texto de divulgação científica ➤ Seminário
9º ano	➤ Reportagem ➤ Editorial	➤ Conto	➤ Debate regrado público ➤ Texto dissertativo-argumentativo	➤ Texto dissertativo-argumentativo: qualidade dos argumentos e progressão.

Fonte: Compilação do autor

Analisando os gêneros textuais apresentados na coletânea, enalteçemos que outros gêneros poderiam ter sido utilizados pelos autores para ampliar o processo de compreensão dos sujeitos acerca do texto. A compreensão direcionada ao trabalho com os gêneros textuais, nesse sentido, parte da concepção diversificada dos gêneros textuais nas práticas escolares, além de que o principal desafio é mostrar como se organizam, como dialogam com os suportes em que são circulados e como podem e são produzidos (sentidos e estruturas).

Possibilitar que ocorra o processo de aprendizagem dos educandos na formação leitora, produtora, crítica, autônoma e proficiente, é reafirmar todo esse processo como questão necessária ao ensino. Não basta, simplesmente, apresentar a diversidade textual pela diversidade e solicitar que os alunos escrevam, como se produzir textos fosse uma atividade de passatempo, porém, é necessário apresentar os gêneros textuais mediante uma abordagem dialógica e progressiva.

Outra reflexão que se faz para além desta é que as coletâneas didáticas não sejam vistas pelos docentes como únicas formas de admitir o trabalho com os gêneros textuais e suas especificidades. Outrossim, é preciso que as discussões inseridas no livro didático os estimulem para o processo de complementação e para o desenvolvimento de um olhar “clínico-pedagógico” dos planos global e particular do texto na escolarização dos sujeitos.

No organograma abaixo, são apresentadas e organizadas algumas sugestões de gêneros para o ensino, tendo em destaque o ano e o bimestre, demonstrando a diversidade textual dos gêneros. Salientamos que, a critério do professor e conforme a realidade de cada turma, sejam eleitos pelo menos dois gêneros que mantenham relação entre si para se trabalhar no processo de ampliação do letramento escolar.

Quadro 2 - Proposta de organização dos gêneros textuais

Bimestre	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1º	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Narrativa de humor ➤ Narrativa fantástica ➤ Narrativa de aventura 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propaganda ➤ Anúncio publicitário ➤ Comercial de TV ➤ Piada 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Peça de teatro (dramaturgia) ➤ Conto literário ➤ Entrevista ➤ Memória literária 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Crônica ➤ Contos literários ➤ Entrevista ➤ Carta aberta
2º	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Poema ➤ Canção ➤ Paródia 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Memória literária ➤ Entrevista ➤ Biografia ➤ Autobiografia 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevista ➤ Notícia ➤ Reportagem ➤ Texto explicativo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Notícia ➤ Reportagem ➤ Texto de divulgação científica
3º	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conto Popular ➤ Apólogo ➤ Lenda ➤ Literatura de cordel 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mito ➤ Narrativa de terror ➤ Narrativa de enigma 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Carta de leitor ➤ E-mail ➤ Charge ➤ Cartum ➤ Texto publicitário 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resenha ➤ Carta de solicitação ➤ Carta de reclamação ➤ Carta argumentativa
4º	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Histórias em quadrinhos ➤ Tirinha ➤ Charge ➤ Cartum ➤ Piada 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Manuais e bulas ➤ Receitas ➤ Abaixo-assinado ➤ Estatuto da Criança e do Adolescente 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Crônica literária ➤ Resumo ➤ Sinopse ➤ Prefácio ➤ Comentário ➤ Fichamento 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Artigo de opinião ➤ Resumo crítico ➤ Debate regrado

Fonte: Autoria própria

Esta sugestão está fundamentada no propósito de que é na escola que todos têm a noção de sistematização do conhecimento acerca dos gêneros textuais e que aprendem a organizar o pensamento e a produzir textos inseridos na interação social como eventos comunicativos. Além disso, no trabalho à luz da textualidade, alguns gêneros podem ser retomados no ano seguinte com a finalidade de ampliar as discussões sobre eles, reavaliando em quais aspectos a escrita precisa melhorar, bem como instrumentalizar os sujeitos na inserção adequada dos vocábulos ou nas expressões do texto.

O processo de retomada de um determinado gênero textual não significa enaltecê-lo, no sentido de que “não haverá uma **repetição de assuntos**, mas uma nova oportunidade de produzir conhecimento e desenvolver habilidades e competências cada vez mais complexas, que poderão ser aplicadas a outras situações/gêneros” (MENDONÇA, 2007, p. 85, grifos da autora).

A repetição de alguns gêneros, na sugestão exposta, agrega ao desenvolvimento cognitivo, textual e linguístico outras capacidades no trabalho com os gêneros textuais. Diante disso, considera-se que o livro didático é uma ferramenta essencial na aprendizagem, contudo, não é o único recurso a ser utilizado pelo professor na construção dos saberes.

E, finalmente, nas coletâneas analisadas, a parte que enfoca o ensino de ortografia deixa uma lacuna a ser preenchida pelas implicações pedagógicas. Claro que o professor precisa direcionar as intervenções, mas os autores da coletânea didática, *corpus* analisado, poderiam ter ampliado a visão necessária no ensino de ortografia, pois, ao invés de apenas corrigir os erros ortográficos, é “preciso superar esse duplo desvio: em vez de se preocupar mais em avaliar, em verificar o conhecimento ortográfico dos alunos, a escola precisa investir mais em **ensinar**, de fato, a ortografia” (MORAIS, 2010, p. 26, grifo do autor).

Para concluir, as perspectivas, limitações e implicações pedagógicas relacionadas à relevância do livro didático no contexto da educação básica, sobretudo no trabalho com leitura e escrita, reafirmam-se pelas propostas de coadunarem-se com as intervenções docentes, no trabalho com as práticas ampliadas de linguagens, com a demonstração discursiva dos gêneros textuais e na abordagem plausível do ensino-aprendizagem da linguagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção metodológica de trabalho com os gêneros textuais na escola necessita do conhecimento que os professores têm a respeito dos textos. Da mesma forma, faz-se necessário repensar algumas práticas de ensino, tendo como ponto de partida as questões sociais que são as principais materializações da necessidade de ensino da leitura, da produção e da projeção dos gêneros textuais.

Nesse sentido, os livros didáticos cumprem uma das funções de direcionar o trabalho com os gêneros textuais, todavia, não podem ser vistos, unicamente, como fontes primordiais e ampliadas do conhecimento. O referido material didático, pois, representa apenas uma ferramenta que sistematiza o que pode ser ensinado.

É preciso que o professor seja ousado na busca de outras ferramentas, bem como repense e planeje estratégias que possam ir ao encontro do que, de fato, os discentes necessitam aprender para se tornarem proficientes diante de um texto, compreendendo o que carece de ser aprendido na utilização de argumentos e na reflexão de seus anseios.

Como suportes de diversificados gêneros textuais, os livros didáticos carecem de ser colocados na concepção de equidade com as inovações pedagógico-tecnológicas. Tais recursos didáticos são necessários no processo de habilitação de leitura, de compreensão e de escrita, por meio do trabalho realizado em sala de aula, centrado em uma abordagem que priorize as finalidades elencadas a partir das carências estudantis.

Além disso, é preciso que os materiais didáticos tenham como característica direcionadora a flexibilidade de dialogarem com outras formas de correlacionar a sistematização de saberes, muito além dos saberes disponibilizados e organizados nos livros didáticos.

Dessa forma, a partir da análise realizada, com a apresentação de algumas sugestões de organização dos gêneros textuais nos livros didáticos, são corroboradas ampliações do olhar acerca do livro didático quanto a abordagem metodológica dos gêneros textuais, considerando os propósitos na leitura, na produção e na circulação da diversidade textual na escola, sem se desfazer da relevância do material didático em um plano discursivo e dialógico dos letramentos múltiplos nos contextos heterogêneos e diversos da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Karla Simone Beserra; SILVA, Alexsandro. Os gêneros textuais como objeto de ensino no livro didático de língua portuguesa. *In: Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 1, p. 167-180, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1091/386>. Acesso em: 20 mai. 2016.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. (Coletânea). 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. (Coletânea). 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

DIONISIO, Angela Paiva. Conversas entre textos. *In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (org.). Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *In: Em Aberto: livro didático e qualidade de ensino*. Brasília: INEP, ano 16, n. 69, jan./mar., 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/231>. Acesso em: 27 mai. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

OLIVEIRA, João Paulo Teixeira. **A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem**. 2008. Disponível em: http://www.anpae.org.br/...AMERICANO.../JoaoPauloTeixeiradeOliveira_GT4_integral.pdf. Acesso em: 20 mai. 2016.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino de língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Ezequiel Teodoro. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. *In*: **Em Aberto**: livro didático e qualidade de ensino. Brasília: INEP, ano 16, n. 69, jan./mar., 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/231>. Acesso em: 27 mai. 2016.

SOUSA, Ivan Vale de. Competências e saberes compartilhados nos murais didáticos. *In*: SEMINÁRIO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E LITERATURA, 7.; SEMINÁRIO INTERAÇÃO E SUBJETIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS, 4.; 2015, Marabá. **Anais** [...]. Marabá: UNIFESSPA, 2015.

SOUSA, Ivan Vale de. Leitura interdisciplinar de imagens estáticas na escola. *In*: SOUSA, Ivan Vale de (org.). **Leitura na educação básica**: perspectivas e desafios. Jundiá: Paco Editorial, 2017.