

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA A PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA

Maria Suellen Juca da SILVA¹
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
suellenjuca@hotmail.com

RESUMO: As discussões aqui propostas surgem a partir da observação de como as habilidades de ler e escrever vêm sendo negligenciadas nas salas de aula, principalmente no Ensino Fundamental, pois, nesse nível de ensino, muitas vezes, as práticas de leitura e escrita são basicamente as dispostas no livro didático. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo principal refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir do Livro Didático e suas orientações para o trabalho de leitura e escrita com os gêneros textuais. Para tanto, baseamo-nos no aporte teórico de Kleiman (2000), Marcuschi (2008), Geraldi (2010), Koch (2006), Bakhtin (2011), Schneuwly e Dolz (2004), dentre outros. Além disso, analisamos um livro didático por meio de ficha com perguntas que contemplam o efetivo trabalho com gêneros textuais para a prática da leitura e escrita de forma crítica e reflexiva, explorando suas especificidades e proporcionando leituras que vão além da superficialidade do texto. Da análise, concluímos que a presença dos gêneros textuais nos livros didáticos é um aspecto positivo para a prática da leitura, compreensão e escrita na escola, contemplando a concepção sociointencionista de língua e linguagem, entretanto, as perguntas de compreensão e a seleção dos gêneros ainda precisam de atenção para melhorar a prática das aulas de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Livro didático. Gêneros textuais.

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING BOOK: REFLECTIONS ON THE PRESENCE OF TEXTUAL GENDERS FOR THE PRACTICE OF READING AND WRITING

ABSTRACT: The discussions proposed here arise from the observation of how reading and writing skills have been neglected in classrooms, especially in Elementary School, because at this level of teaching, reading and writing practices are often basically In the textbook. In this sense, this article has as main objective to reflect on the teaching of Portuguese Language from the Didactic Book and its orientations for the work of reading and writing with the textual genres. For this, we base the theoretical contribution of Kleiman (2000), Marcuschi (2008), Geraldi (2010), Koch (2006), Bakhtin (2011), Schneuwly and Dolz (2004) among others. In addition, we analyzed a didactic book by means of a card with questions that contemplate the effective work with textual genres to practice reading and writing in a critical and reflexive way, exploring its specificities and providing readings that go beyond the superficiality of the text. From the analysis, we conclude that the presence of textual genres in textbooks is a positive aspect for the practice of reading, comprehension and writing in the school, contemplating the sociointequent conception of language and language, however, the comprehension questions and the selection of the genres still Need attention to improve the practice of Portuguese language classes.

KEYWORDS: Portuguese Language. Textbook. Textual genres.

¹ Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campus de Cajazeiras-PB (2016).

1 APRESENTAÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa vem sofrendo muitas transformações no decorrer dos anos, e estas acompanharam o avanço das teorias linguísticas do último século, especificamente depois da década de 50. A partir dos anos 80, surgem documentos orientadores que impulsionam a reflexão sobre o referido ensino. Dentre esses documentos, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998. Em relação à Língua Portuguesa, esse documento surge para refletir sobre as práticas existentes em nossas escolas e orientar um ensino voltado para uma abordagem sociodiscursiva de língua e linguagem, focada nos eixos do uso e da reflexão. Sinaliza ainda que o objetivo para o ensino dessa disciplina é o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes nas habilidades de ler, escrever, falar e ouvir, tendo em vista que dominar essas habilidades tornou-se necessidade em nossa sociedade letrada e a escola exerce um papel de extrema relevância por ser um espaço privilegiado para desenvolvê-las e praticá-las.

Os PCN são embasados pelas teorias acerca do uso dos gêneros textuais/discursivos, seguindo os postulados de Bakhtin e de seus seguidores. Estes enfatizam que os gêneros devem ser os objetos de ensino de Língua Portuguesa, uma vez que é por meio deles que a língua se materializa e são eles que regem as atividades humanas no meio social. Nesse sentido, a defesa é para que os alunos de toda educação básica tenham a oportunidade de ler, refletir e produzir um número ilimitado e diversificado de gêneros para que o ensino de Língua Portuguesa alcance o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, ao formar leitores e escritores competentes.

Diante disso, observamos que os gêneros textuais já fazem parte da realidade de nossas escolas, inclusive os livros didáticos já os contemplam, mesmo que ainda timidamente. No entanto, como professores de Língua Portuguesa, ainda enfrentamos o desafio de encontrar metodologias adequadas para trabalhar esses gêneros, uma vez que cada um tem sua especificidade e não podem ser tratados da mesma forma, como se fossem estáticos. Dessa forma, temos uma proliferação de textos e gêneros que chegam à sala de aula, mas que, pela ausência de metodologias, não têm alcançado o objetivo de melhorar as práticas de leitura e escrita.

Neste sentido, este artigo tem como objetivo principal refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir do Livro Didático e suas orientações para o trabalho de leitura e escrita com os gêneros textuais, uma vez que a presença dos gêneros textuais e/ou discursivos em sala de aula como objeto de ensino condiz com as teorias sociointerativas de língua e linguagem. São inúmeros os gêneros textuais e todos eles, com suas especificidades que, conforme o objetivo do professor, podem suscitar leituras, reflexões e expressão por meio de textos orais e escritos.

O presente texto está estruturado em dois tópicos. O primeiro trata de discussões teóricas acerca das concepções de texto e sobre os gêneros textuais, além de refletir sobre a contribuição destes para a prática da leitura e da escrita. Já o segundo tópico são reflexões em torno da análise de um livro didático a partir de uma ficha contendo perguntas em relação à leitura e à escrita

2 DISCUSSÕES SOBRE TEXTO E GÊNEROS TEXTUAIS PARA A COMPREENSÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Ao considerarmos a concepção de língua e linguagem sociointerativa como a mais adequada para um trabalho efetivo de leitura e escrita na escola, teremos o texto como

objeto central que interliga autor e leitor, tornando-se assim um componente essencial para se trabalhar a língua(gem) de forma reflexiva. Todavia, o texto ainda não tem uma conceituação bem delimitada, muitas discussões ainda têm como foco o estatuto do texto e, para contribuir com esse debate, é necessário refletir sobre suas definições em alguns marcos teóricos existentes no contexto atual.

Kleiman (2000) afirma que o texto é considerado como uma materialidade linguística organizada, de forma interconectada e que contenha sentido. Assim, ele é disposto como uma unidade semântica na qual os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais. É com esse material linguístico que conseguimos interagir em diversos contextos, pois esses são elementos essenciais para que haja compreensão.

Na visão de Marcuschi (2008, p. 72), “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico”. Nessa perspectiva, é imensa a potencialidade exploratória no tratamento linguístico desse artefato, mas é necessária uma atenção e planejamento para não tratá-lo de forma inadequada em sala de aula.

Geraldi (2010) também contribui com a conceituação do texto, afirmando que não é apenas sequência de frases ou enunciados, mas além de envolver mecanismos de coesão e conexidade que lhe asseguram uma dimensão sequencial, leva ainda em consideração o tema e as apresentações que respondem às escolhas das estratégias do gênero e aos interesses e orientações que o enunciador vai imprimindo. Sobre esses mecanismos, Hanks (2008) faz uma apresentação sobre a definição de texto e o relaciona à textualidade, afirmando que:

O fato da interpretabilidade por parte de uma comunidade de usuários situa o texto não tanto na estrutura imanente de um discurso, mas,

principalmente, na matriz social no interior da qual o discurso é produzido e compreendido. Esse fato também sinaliza uma orientação social segundo a qual o texto, o que quer que este seja, é um fenômeno comunicativo (p. 119).

Nessa concepção, o autor, além de considerar o texto como o local no qual o discurso é produzido e compreendido, introduz também uma reflexão sobre a textualidade, considerada como a qualidade de coerência ou de conectividade que caracteriza o texto. Nesse sentido, para que este seja considerado como tal, deve seguir esses parâmetros da textualidade, coesão e coerência, uma vez que eles são categorias interdependentes.

Tais concepções de texto dependem da concepção de língua(gem) adotada, conforme discutimos anteriormente, e isso influi completamente na compreensão e produção de texto. Segundo Koch (2006),

É claro que esta atividade compreende, da parte do produtor do texto, um “projeto de dizer”; e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto a partir de pistas e sinalizações que o texto lhe oferece. Produtor e interpretador do texto são, portanto, ‘estrategistas’, na medida em que, ao jogarem o ‘jogo da linguagem’, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido (p. 19).

Conforme essa caracterização explanada pela autora, o texto é visto sob um caráter sociointeracional, uma vez que ele é considerado como o lugar do diálogo entre os interlocutores, sujeitos que nele se constroem e são construídos. Assim, o texto é o resultado da atividade discursiva oral e escrita de forma expressiva. Essa concepção ganhou destaque nas teorias linguísticas, da segunda metade do século XX, especialmente depois dos anos 1980, nas quais o texto ganha relevância e passa a ser o ponto de partida e de chegada para as aulas de língua, não apenas como um artefato linguístico, mas **como** um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos. É assim que se devem considerar as práticas de leitura e de escrita por meio de textos, como bem dispõem os PCN: “A razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a

comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto” (BRASIL, 1998, p. 21).

Essa discussão acerca do estatuto do texto nos remete à linguagem como mediadora de nossas ações nas várias instâncias da vida social e é a forma de materialização dos gêneros textuais. Em relação a estes, há diversos marcos teóricos que pretendem conceituá-los, caracterizá-los, além de averiguar suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, embora os gêneros tenham sido objeto de debate das últimas décadas, não se encerram todas as discussões acerca do tema, sempre necessitam de reflexões que contribuam para fomentar o seu uso em sala de aula.

A ideia de gêneros não é recente, conforme Marcuschi (2008), entretanto, a perspectiva de análise dos gêneros, no contexto vigente, é diferente e mais abrangente. Assim, são abundantes e diversas as fontes e teorias sobre o assunto, com algumas divergências entre elas, mas todas contribuem com as discussões acerca do tema. A primeira divergência percebida gira em torno da denominação, pois alguns teóricos tratam de gêneros textuais, outros de gêneros discursivos. Dessa forma, em sala de aula, os professores tendem a usá-los indiscriminadamente como equivalentes, dada sua proximidade de conceituação, uma vez que o texto é uma unidade concreta, e o discurso o resultado da manifestação textual em alguma situação discursiva. Nesse sentido, o uso de determinada denominação dependerá do aporte teórico em que se está embasado e, por isso, teceremos algumas ponderações acerca de alguns ramos teóricos sobre o tema.

A movimentação sobre a natureza da linguagem e, sucessivamente dos gêneros discursivos, chega ao Brasil depois da década de 1970, com a publicação das produções de Bakhtin e seu círculo linguístico. Essas são reflexões filosóficas sobre a linguagem de forma ampla e foram produzidas pelo pensador russo entre as décadas de 1920 e 1960. No Brasil, a recepção desses pensamentos teve caráter diferenciado por vários estudiosos e

algumas teorizações atuais são apenas releituras de sua teoria. Bakhtin (2011) pontua que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e, como são infinitos os campos de atividade humana, também são multiformes as formas desse uso, pois:

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados orais ou 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 (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Percebe-se a natureza discursiva presente nesse pensamento do autor, pois inter-relaciona três elementos para atestar a realização dos gêneros do discurso, assim denominados por considerar o conteúdo, o estilo da linguagem e a construção composicional, essenciais para efetivação da linguagem, elaborados pelo campo de utilização da língua, designado por esferas de circulação. Cada esfera usa determinados enunciados que são mais ou menos estáveis, isto é, têm suas particularidades repetidas. Dessa forma, tudo o que produzimos em nossas atividades diárias é realizado através de um determinado gênero. Em consonância com essa ideia, encontramos a seguinte passagem em Bakhtin (2011, p. 265): “ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Por esse motivo, como afirma o mesmo autor, não é passível de contabilizar os gêneros do discurso, dada sua diversidade.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (p. 262).

Bakhtin (2011) refletiu sobre a linguagem, mas não mencionou o uso dos gêneros discursivos em contexto escolar. Todavia, como no ensino trabalhamos com a língua(gem) e a escola é o meio, não o único, mas o principal de reflexão sobre esse objeto, é necessário se considerar, nas aulas de Língua Portuguesa, a heterogeneidade dos gêneros do discurso, pois são várias as formas de manifestação linguística, que vão desde o mais simples ao mais complexo, por exemplo, as conversas diárias ou uma tese de doutorado.

Bernard Schenewly é um dos pesquisadores no contexto atual e, ao lado de Joaquim Dolz, na Universidade de Genebra, defende a entrada de textos de circulação social no ensino escolar, para que os alunos tenham domínio acerca dos gêneros textuais, como são denominados por eles, podendo produzi-los dentro e fora da escola, e desenvolver capacidades de domínio da linguagem. Dessa forma, os autores contribuem com discussões que envolvem a particularidade e a diversidade desses gêneros em primários e secundários. Schneuwly (2004) define as dimensões para o gênero primário a partir de três relações: 1. troca, interação, controle mútuo pela situação; 2. funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade; e 3. nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso. Já os secundários são caracterizados pelo autor como não controlados diretamente pela situação, ou seja, sem contexto imediato e precisando de outros mecanismos de controle mais potentes. “A diferença específica reside no tipo de relação com a ação, seja ela linguística ou não: a regulação ocorre na e pela própria ação de linguagem no gênero primário; dá-se por meio de outros mecanismos, a definir, no gênero secundário.” (p. 26)

Assim, se os gêneros secundários não são espontâneos e sua apropriação necessita de trabalhos de intervenção, baseada em relações formais, mediada pela prática de leitura/escrita, cabe ao ensino, isto é, à aprendizagem escolar, essa responsabilidade. Para os alunos terem domínio sobre os gêneros secundários, é necessário o professor partir dos

primários; estes não devem ser eliminados, mas sim serem reutilizados, transmutados. Dessa forma, “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários.” (SCHNEUWLY, op.cit, p. 31). Para este teórico, o gênero é um instrumento e encontra-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age. Considerando a perspectiva do interacionismo social, adotada pelo autor, os instrumentos significam as atividades, pois “o instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização” (p. 21).

O autor considera ainda o instrumento, isto é, o gênero como mediador, e para tal, precisa ser apropriado pelo sujeito, pois só tem eficácia se este construir os esquemas de sua utilização. Para isso, a escolha de um determinado gênero obedece a alguns critérios definidos em função de uma ação social. Tais critérios são: finalidade, destinatários, conteúdo, dentre outros, que são a base de orientação para uma ação discursiva, pois o que deve ser dito define a escolha de um gênero, e isso deve ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, para que os alunos tenham competência discursiva ao expressarem-se em textos orais ou escritos. Nessa perspectiva, o uso dos gêneros é definido por Schneuwly e Dolz (2004) da seguinte forma:

Há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (p. 24).

Diante desses aspectos, os gêneros são colocados como instrumento de trabalho do professor de Língua Portuguesa, tanto por sua forma de materialização no cotidiano, mas principalmente por permitir a produção e a compreensão de textos, de forma eficiente e

eficaz, no processo escolar. Essa abordagem também é defendida por Marcuschi (2010) que, mesmo com uma linguagem diferente, corrobora alguns postulados de Bakhtin, pois afirma que os gêneros textuais

[...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sóciodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.[...] caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos (p. 19).

Assim, as peculiaridades linguísticas e estruturais são relevantes para a caracterização de um gênero, porém, são suas características comunicativas, cognitivas e institucionais que atestam sua conceituação. Isso não quer dizer, entretanto, que a forma seja desprezada, ela também é essencial, pois, em algumas situações, influenciam na diferenciação de um gênero para outro, mas qualquer estudo baseado apenas em aspectos formais do texto falhará na aprendizagem do gênero.

Nesse sentido, baseando-nos nos pensamentos de teóricos e estudiosos, podemos delimitar a concepção de gêneros como eventos linguísticos definidos como atividades sociodiscursivas, históricas e culturais, e dominá-los é essencial para a inserção em atividades sociais e para obter competência comunicativa. Assim, tanto para a produção como para a compreensão dos gêneros textuais é relevante que os alunos tenham um conhecimento maior acerca do seu funcionamento.

Assim, podemos afirmar que, uma vez que esse objeto já está em circulação em nossas escolas, houve avanços, no entanto os professores ainda têm muitas dúvidas sobre o tratamento desse objeto. Há a necessidade de propostas efetivas, pois são muitas as inquietações de como pensar o ensino dos gêneros escritos e orais e como encaminhá-los de maneira satisfatória, de modo que permita aos alunos o progresso em relação às suas

habilidades de leitura e escrita. Essa é uma excelente oportunidade de trabalhar a língua(gem) em seu caráter sociointerativo.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE A PRESENÇA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para propor estratégias de trabalho com o texto a fim de desenvolver a competência comunicativa de leitura e escrita, precisamos verificar como essas habilidades têm sido trabalhadas na escola, como são abordados os gêneros textuais e sob qual concepção se baseia a prática dos professores, tomando por base o livro didático de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, dos livros aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), fizemos a análise de uma coleção disponibilizada em uma escola de Ensino Fundamental do município de Mauriti/CE, baseando-nos no aporte teórico disposto anteriormente. Para tal análise, tomamos como apoio uma ficha contendo perguntas sobre alguns aspectos relacionados à leitura e à escrita que guiaram a observação e facilitou a sistematização dos dados.

Em relação ao procedimento de análise do livro, verificamos se cada parâmetro está sendo contemplado na coleção e como é sua disposição nos manuais. Assim, primeiramente analisamos os aspectos relacionados à leitura para, posteriormente, analisar os aspectos relacionados à escrita, porém essa divisão foi realizada apenas para melhor compreensão dos dados.

3.1 O que revelaram as fichas de análise

Em relação ao material analisado, o livro selecionado foi o *Português Linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, edição 2012, publicado

pela editora Saraiva. Na apresentação, os autores convidam os leitores a participarem de seu diálogo, dirigindo-se a um público jovem e interativo com os textos. Percebemos nessa apresentação que os autores direcionam o livro para um sujeito sociointerativo que vivencia muitos processos de leitura e escrita, de formas diversas, desenvolvendo sua criatividade. O livro é dividido em quatro unidades, organizadas segundo um tema universal e gerador de discussões – valores, amor, juventude, nosso tempo. Tais temas guiam a escolha de gêneros e textos trabalhados no manual. Essas unidades são subdivididas em três capítulos que contemplam: estudo do texto, produção de texto, a língua em foco e de olho na escrita. Na seção de **estudo do texto**, colocada logo depois do texto para leitura, há subdivisão de questões em *Compreensão e Interpretação*, *A linguagem dos textos* e *Trocando ideias*, fazendo perguntas de compreensão do texto de diversos tipos. Na seção de **produção de texto**, entramos em contato com o nome do gênero abordado e mais um texto para leitura, com questões voltadas para sua compreensão, seguida do tópico *Agora é sua vez*, com orientações sobre a produção do gênero abordado. Na seção **A língua em foco**, são tratados aspectos relacionados à gramática da língua, e em **De olho na escrita**, são abordados exercícios que discutem os aspectos discutidos na seção anterior. Assim, todas as seções propõem abordar leitura, escrita e reflexão sobre a língua.

Em relação à competência leitora, o primeiro ponto analisado foi se o livro didático apresenta gêneros textuais motivadores para o trabalho com a leitura. Ao observar o livro da coleção *Português Linguagens*, percebemos que ele apresenta alguns gêneros, como pode ser observado na tabela abaixo:

Quadro 1 - Gêneros presentes no livro *Português Linguagens*

GÊNEROS	QUANT.	OBJETIVOS
Reportagem	6	Compreensão e interpretação, estudo da linguagem, expansão,

		características do gênero e produção
Editorial	2	Compreensão de texto e sugestão de produção
Conto	3	Compreensão e interpretação, estudo das características do gênero e sugestão de produção.
Crônica	6	Compreensão e interpretação do texto, baseadas no tema, na linguagem, nas características do gênero
Poemas	4	Abertura das unidades, relaciona-se ao tema abordado.
	11	Explorar conteúdos gramaticais
Tiras	28	Explicação de conteúdos gramaticais e exercícios sobre eles.
Anúncios	23	Exploração de conteúdos gramaticais e exercícios.
Telas	5	Compreensão e interpretação de suas características
Debate regrado público, piada, anedota, bilhete.	1 de cada	Interpretação do texto
Texto dissertativo-argumentativo	5	Compreensão do tema e da estrutura desse tipo textual

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012

O quadro 1 é uma sistematização dos gêneros presentes no livro analisado, *Português Linguagens*. Por meio de sua análise, percebemos que os gêneros que são realmente motivadores e explorados no trabalho de leitura, conforme suas especificidades, são apenas a reportagem, o editorial, o conto e o debate regrado público. Esses são utilizados para realizar leituras, compreensões e produções textuais. Os demais gêneros muitas vezes são apenas figurativos nos livros e servem apenas como pretextos para trabalhar alguns conteúdos gramaticais, por exemplo. Assim, há muitos gêneros no livro, porém, assim como afirmava Marcuschi (2008, p. 207), há quase duas décadas, “são poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática”. Essa variedade de gêneros não corresponde à motivação para o trabalho de leitura, sendo pouco exploradas suas especificidades.

Os gêneros que estão em maior quantidade e forma essa variedade presente na tabela são escolhidos e usados porque são curtos, de leitura rápida e muitas vezes chamam a atenção do aluno por conterem humor, mas em sua maioria, não são exploradas questões de compreensão leitora, como também não é analisado conforme suas características.

Dessa forma, o aluno não adquire nenhum conhecimento acerca do gênero, fazendo apenas aquela leitura rápida em busca das respostas para as questões.

Ainda em relação a esse tópico, um ponto que chama a atenção na obra em análise é que, a partir da Unidade 3, depois do trabalho realizado com o debate regrado público, deixa-se de trabalhar gêneros e passa-se a trabalhar aspectos relacionados à tipologia dissertativo-argumentativa. A seção inicia com a leitura de um texto dessa tipologia para responder algumas perguntas e sugere a produção sobre o preconceito racial, com base em textos de apoio. Em seguida, todas as produções textuais são para análise de um ponto, como a informatividade, a qualidade dos argumentos, articulação, continuidade e progressão, sendo propostas quatro produções textuais de algum tema em destaque.

Dessa forma, o livro afasta-se um pouco de sua proposta de trabalho dentro da concepção dos gêneros textuais como práticas mediadoras. Não podemos negar a importância de trabalhar textos que pertencem a essa sequência, para que os alunos construam argumentos e contra-argumentos e assumam posicionamentos em suas produções textuais, orais e escritas. Todavia, todos esses aspectos podem ser explorados com o trabalho com os gêneros textuais - editorial, artigo de opinião, debate regrado, carta do leitor, dentre outros – que se bem explorados, favorecem a formação de leitor crítico e participativo, essenciais para exercer a cidadania.

Em relação às questões em torno da compreensão leitora, analisamos se valorizam ou não os conhecimentos prévios, previsões e inferência do aluno. A maioria das questões da seção de estudo do texto da coleção em destaque é baseada em perguntas objetivas, apenas de transcrição de informações que são inscritas nos textos, como podemos verificar em algumas das questões de compreensão sobre o texto *Pais*, de Luís Fernando Veríssimo, contido no terceiro capítulo do livro.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.
- a) Em que espaço e em que ocasião ela ocorre?
- b) Em quanto tempo ela se passa?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 49)

Esse tipo de questão, que é maioria no livro, é baseada em informações explícitas do texto. Essas são de fácil identificação e, para respondê-las, os alunos não precisam de muita reflexão, isto é, não precisam de conhecimentos prévios e fazer inferências, pois são de pura decodificação. Conforme Marcuschi (2008, p. 267), “trata-se de perguntas padronizadas e repetitivas, feitas na mesma sequência do texto, quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: o quê, quem, quando, onde, qual, como, para quê”. Entretanto, essas questões não são prescindíveis, perguntas nesse estilo servem para compreender aspectos mais superficiais do texto, antes de adentrar nas informações implícitas. No entanto, mesmo em minoria, há questões que além de precisar de conhecimentos anteriores, os alunos devem fazer inferências para compreendê-las e respondê-las. Temos como exemplo as questões finais de compreensão sobre o conto *Felicidade Clandestina* de Clarice Lispector:

7. Nos três últimos parágrafos do texto, a narradora tem atitudes que surpreendem.
- a) Por quê?
- b) Levante hipóteses: Por que a narradora fingia que não sabia onde tinha guardado o livro e depois “achava-o”?
- c) Interprete: Que relação há entre as atitudes surpreendentes da narradora e o título “Felicidade clandestina”, dado ao conto?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 73)

Para responder tais questões, o aluno deve ler e interpretar o texto, relacioná-lo ao seu título, usando os conhecimentos adquiridos anteriormente e, durante a leitura do texto,

para analisar as informações, fazer inferências e chegar à compreensão textual. Questões de compreensão desse tipo são poucas no livro analisado, sinalizando que é necessária uma reflexão sobre esses aspectos dos livros antes de serem aprovados pelo PNLD e chegar até as escolas, pois as habilidades de fazer inferências e previsões sobre o texto precisam ser exploradas com mais frequência nas atividades, uma vez que não podemos ficar apenas na análise superficial do texto; é necessário que os alunos se sintam sujeitos participantes da sua construção, utilizando-se de seus conhecimentos prévios e de inferências, pois compreender o texto vai além das suas informações explícitas.

A interpretação do título também converge para a compreensão leitora, pois valoriza a inferência dos alunos acerca do conteúdo do texto. Essas questões focam em outro aspecto analisado em nossa ficha, o contexto de produção, uma vez que esses elementos variam de gênero para gênero e não podemos mais considerar as leituras fora de seus contextos de produção, pois eles são determinantes para os sentidos do texto.

No livro *Português Linguagens*, constatamos que são explorados aspectos relacionados ao gênero textual, incluindo os do contexto de produção, na seção de produção textual. Neste, as questões são em torno de fatos da esfera de circulação, se é jornalística, como o editorial e a reportagem, a sequência discursiva, se pertence à ordem do narrar como o conto ou se é gênero argumentativo, como o debate regrado público. Há questões para análise das características de cada gênero antes da produção textual, como as que seguem acerca da reportagem:

1. Como a notícia, a reportagem também é um gênero jornalístico.
 - a) Em que a reportagem difere da notícia?
Enquanto a notícia relata um fato de forma mais leve e impessoal, a reportagem dá a conhecer um fato com maior profundidade, ampliando-o não só com dados estatísticos, biografias, entrevistas, etc., mas também com a opinião do jornal ou do jornalista e de pessoas envolvidas com o assunto.
 - b) Em que veículos aparecem as reportagens?
Em jornais escritos e falados, em revistas e na Internet.
2. Como vimos anteriormente, entre os gêneros jornalísticos existem os que visam à informação e os que visam ao comentário. Tomando por base a reportagem em estudo, responda: A que visa o gênero reportagem?
A informação e ao comentário.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 19)

As perguntas acima visam refletir sobre situação e esferas sociais nas quais os textos são usados, veículos em que podem circular, se é *internet*, jornais, revistas, dentre outros. Quanto a esses aspectos, as perguntas são específicas a cada gênero, por exemplo, quando se trata de textos narrativos, envolvem narrador, personagens, tempo, espaço, fatores que contribuem para a construção textual. Assim, constatamos que os dois livros contemplam o estudo acerca do contexto de produção, em forma de questões que fazem refletir sobre os aspectos referentes a cada gênero.

Um dos objetivos da escola deve ser a formação de um leitor crítico, que reflete sobre o que está lendo, opinando, concordando ou discordando das informações. Diante disso, observamos se no livro analisado as questões convergem para a formação desse leitor crítico. Nesse aspecto, no livro *Português Linguagens* há um tópico denominado ‘Trocando ideias’ que aborda questões opinativas sobre o tema tratado, como na crônica *O amor por entre o verde* de Vinícius de Moraes, em que se pergunta:



1. A crônica faz um retrato singelo do namoro — talvez o primeiro namoro — entre dois adolescentes e da descoberta do amor. Nos dias de hoje, com o hábito de “ficar” que se propagou entre os adolescentes, você acha que esse tipo de relacionamento está fora de moda?
2. Você concorda com a opinião do narrador de que “É um tal milagre encontrar, nesse infinito labirinto de desenganos amorosos, o ser verdadeiramente amado”?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 110)

Nesse tipo de questão, os alunos devem colocar seu posicionamento sobre algum fato destacado do texto. Essas questões seguem um modelo subjetivo e, segundo Marcuschi (2008, p. 271), em sua tipologia de perguntas de compreensão, elas “têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade”. Por serem subjetivas, elas não contribuem para

fazer inferências sobre o texto, porém, o leitor deve expor sua opinião sobre os temas abordados, concordar ou não com a opinião do narrador, desenvolvendo a oralidade em sua exposição, bem como respeitar a opinião dos colegas. Nesses momentos, nos livros, há fuga das questões mais objetivas e o leitor-aluno pode expressar seu ponto de vista. As reflexões são suscitadas pela leitura dos textos, permite a troca de opiniões e o posicionamento, por isso elas poderão favorecer a criticidade dos alunos, caso sejam bem exploradas pelo professor.

Um dos nossos objetivos com essa análise de livro didático é verificar quais as concepções de língua, leitura e escrita abordada por ele, por isso, um dos questionamentos que orientaram a análise é se a concepção de língua(gem) que sustenta o trabalho com a leitura é clara, bem definida. Na parte direcionada aos professores no final do manual, os autores fazem uma apresentação do livro e, nesta, deixam claro o conhecimento acerca do avanço dos estudos da linguística e análise do discurso e tem como objetivo habilitar o aluno a empregar a língua de forma adequada nas diversas situações de interação social, isto é, formar leitores competentes de todos os tipos de textos e gêneros em circulação social. Percebemos, na fala dos autores, uma concepção sociointeracionista de língua(gem) na qual os leitores são sujeitos que formam sua aprendizagem e opiniões em contato com textos e com o outro. Como já observamos em aspectos discutidos anteriormente, muitas das questões de compreensão de texto propostas no livro não estão de acordo com essa concepção adotada, pois consideram a leitura apenas como decodificação das informações explícitas. Todavia, na seção *Trocando ideias*, do livro *Português Linguagens*, temos a sinalização de um momento oportuno para desenvolver a expressão e argumentação oral com algumas perguntas pessoais/subjetivas, nas quais o leitor deve extrapolar os limites do texto.

Esse estilo de perguntas é denominado de “vale-tudo” por Marcuschi (2008), por indagarem sobre questões que permitem qualquer resposta, e o texto não tem função nenhuma para a resposta. Porém, conforme orientações dos autores, o objetivo delas é extrapolar as reflexões realizadas sobre o texto, ouvir e respeitar as opiniões alheias, desenvolvendo certos comportamentos de expressão diante dos colegas.

Assim, para que essas perguntas tenham alguma função e sejam bem trabalhadas, devem ser discutidas oralmente para alcançar os objetivos previstos. Para isso, é importante que o professor saiba direcionar as discussões, relacionando sempre com o texto, que é o ponto de partida.

Além da leitura, temos como objetivo de análise do livro didático verificar como estão as sugestões para a escrita nesses manuais, e assim como o primeiro componente, este foi baseado em perguntas que orientaram nossas discussões. A primeira pergunta já foi respondida em relação à leitura: se o livro didático apresenta gêneros textuais motivadores para o trabalho com a escrita. No livro *Português Linguagens*, como salientamos na apresentação geral, há um tópico denominado *Produção de texto*. Neste, há sempre um texto para trabalhar o gênero seguido de questões, para refletir sobre as características e depois praticar a produção. É nesse momento que o aluno entra em contato com o nome do gênero textual, pois até esse ponto era a leitura do texto e questões de compreensão. Já é avanço o trabalho com gênero para praticar a produção, no entanto, há apenas quatro sugestões de gêneros, em mais de uma produção cada, são elas: duas reportagens, um editorial, dois contos, dois debates regrado público. Como se pode perceber, são poucos os gêneros para praticar a produção textual durante o ano. Entretanto, no livro, deveria contemplar outros gêneros de forma progressiva.

Muitos livros que chegam às escolas, aprovados pelo MEC, já apresentam os gêneros textuais para o trabalho com produção textual, mas nem sempre há orientações de


como o aluno e o professor devem proceder para sua efetivação. Diante disso, o nosso segundo ponto de análise é se o livro apresenta orientações para o planejamento textual. No livro *Português Linguagens*, após as questões de análise, há o momento *Agora é a sua vez*. Este se inicia com orientações que podem ser leitura de textos, formação de grupos, pesquisa e resumo sobre o gênero.

Depois dessa introdução, há orientações para o planejamento textual, algumas vezes estas vêm em forma de perguntas. O aluno respondendo-as facilitará a organização das ideias em seu texto. Percebe-se isso na sugestão de produção da reportagem:

Agora é a sua vez

Forme com colegas uma equipe de reportagem e visitem as bibliotecas de sua cidade e de cidades vizinhas a fim de avaliar a condição delas e como têm sido utilizadas e depois escrever sobre o assunto. Na pesquisa, procurem respostas para as seguintes perguntas:

- As bibliotecas são utilizadas principalmente para pesquisas escolares ou para lazer?
- Elas estão bem localizadas? Têm acesso para deficientes?
- O que falta nelas?



(CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 20)

Essas perguntas são importantes para o planejamento textual, pois além de aprofundarem o conhecimento do aluno sobre o assunto, fazendo-o ter mais conteúdo para construir o texto, dão a ideia sobre a sequência de informações no texto. Tais orientações estão dispostas conforme cada gênero, não sendo, necessariamente, perguntas, mas em todas as sugestões têm pontos para chamar a atenção do leitor e guiá-lo na escrita.

Muitos alunos não têm o hábito de revisar e reescrever o texto, muitas vezes porque não são orientados e quando escrevem um texto, muitas vezes, só pensam em entregá-lo ao professor e “ficar livre”. Diante disso, um dos pontos de análise foi para verificar se o livro

apresenta orientações para os processos de revisão e reescrita textual, para sabermos como essas práticas estão pensadas e orientadas. No livro *Português Linguagens*, nas orientações do que deve contemplar cada produção do gênero, a última observação sempre é para que o aluno faça uma revisão cuidadosa do texto, seguindo as orientações do boxe e, caso seja necessário, reescrevê-lo.

Esse boxe contempla os aspectos pertencentes a cada gênero, para o aluno verificar se o seu texto está adequado em relação à linguagem, à disposição das informações, dentre outros. Entretanto, não está presente em todas as sugestões de produção textual, apenas em algumas como reportagem, no conto e nas produções do texto dissertativo-argumentativo. Em relação ao debate como gênero oral, há sugestões de avaliação, se alguns aspectos foram contemplados no momento do debate, se as regras foram obedecidas e se os argumentos foram aprofundados, com explicações e exemplos. Em relação à reescrita, não há orientação para sua efetivação, apenas indicação para o aluno refazer quantas vezes achar necessário, depois da revisão.

Nessa perspectiva, verificamos ainda se o livro sugere a correção dos textos escritos em sala de aula (em grupo, por exemplo). Constatamos que não há sugestão para que o professor proceda com a correção dos textos dos alunos, nem individual nem em grupo, apenas indica ao próprio aluno que reveja seu texto, verificando se está adequado ao boxe sobre o gênero, se caso não estiver, o discente deve fazer as correções. Entretanto, caso o texto do aluno não esteja condizente, não há nenhuma orientação para o professor de como seguir a orientação, apenas diz para o aluno revisar.

Em face do panorama apresentado, percebemos que a revisão é sugerida no livro analisado, mas não orienta o professor de como corrigi-los diante dos textos dos alunos e isto se configura em um problema a ser debatido pelos pesquisadores, autores de livros, analisados pelos técnicos do MEC e professores para elaboração de orientações sobre a

correção do texto dos discentes, como previstos pelos documentos oficiais e teorias acerca da produção textual, de forma a instrumentalizar os professores, profissionais que estão no dia a dia com os alunos, com maneiras adequadas para tratar seus textos.

Constatamos que no livro *Português Linguagens* a proposta da obra prima por um aluno interativo com colegas e com os temas abordados. Uma oportunidade para isso são os momentos em que ele lê, reflete sobre os textos, escreve, reescreve e depois os divulga. Isso está claro tanto na apresentação como no manual direcionado ao professor, no qual contém toda a fundamentação teórica para as abordagens que os autores fazem sobre a língua(gem) como um instrumento de interação social e não apenas um código. Entretanto, no desenvolvimento do manual, em exemplos já discutidos anteriormente, ele se afasta dessa característica, mas segue muitos fatores de língua interativa. Muitas das sugestões contidas nesse manual já podem ser consideradas avanços do ensino de Língua Portuguesa, da formulação e aprovação dos manuais pelo MEC. É necessário que esses avanços sejam progressivos, que os livros atendam às suas orientações e fundamentações nas teorias mais recentes sobre língua(gem).

No entanto, tendo em vista que em alguns dos parâmetros contemplados na ficha para análise do livro didático, a seleção de gêneros para leitura, as perguntas propostas para sua interpretação, bem como as sugestões para a prática de produção textual, mesmo com alguns progressos, ainda precisam de orientações metodológicas e sugestões para as leituras e escritas, de forma que explore e desenvolva mais a competência de ler e escrever dentro da perspectiva dos gêneros discursivos, como mediadores das práticas sociais, fazendo com que os alunos sejam mais reflexivos diante dos textos. Pensando nisto, é necessário a elaboração de materiais vislumbrando essa perspectiva, tendo os gêneros textuais como aporte para o trabalho, consoante as peculiaridades de cada um,

contemplando orientações para as práticas de leitura, questionamentos e proposta de registro das impressões sobre os temas trabalhados, bem como escrita conforme o gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível que, nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos tenham oportunidade de experienciar vários momentos de leitura, de entrar em contato com o texto, vivenciá-lo, apreciar sua construção, refletir sobre os temas, opinar sobre eles, isto é, sair daquela leitura superficial para adentrar na essência do que o texto produz.

Nessas ações se refletem a importância desse trabalho, pois com ele tivemos a oportunidade de ampliar o conhecimento bibliográfico, refletir sobre as discussões teóricas que abordam a leitura, escrita, o texto e os gêneros textuais como objetos de ensino de Língua Portuguesa.

A partir das discussões teóricas propostas e da análise do livro didático selecionado e sistematizado no decorrer do artigo, pudemos perceber que os gêneros textuais já estão presentes nos manuais disponibilizados nas escolas. Além disso, a análise do livro didático foi importante para percebermos as sugestões de leitura e escrita propostas no manual, aporte para as aulas de Língua Portuguesa.

Pudemos perceber ainda que, na construção desses manuais, já estão seguindo algumas sugestões sobre as concepções de língua e linguagem de forma sociodiscursiva, mas que ainda precisam repensar algumas sugestões em relação tanto à leitura como à escrita e às questões propostas para interpretação dos gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Língua Portuguesa Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 1998.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES Thereza Cochar. *Português Linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João, 2010. p. 103-112.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

HANKS, Willian F. Texto e textualidade. In: BENTES, A. C.; REZENDE, Renato C.; MACHADO, Marco A.R. (org.). *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 118-168.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7 ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

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

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