

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM:
REFLEXÕES NECESSÁRIAS**

Monique Teixeira Crisóstomo (UENF)

monikebj@gmail.com

Andressa Teixeira Pedrosa (UENF)

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar de que forma o uso do livro didático pode contribuir para que o ensino de língua materna seja mais produtivo. Para isso, fizemos algumas considerações sobre o manual didático, de que maneira ele é concebido pelo professor de língua portuguesa e como se dá a sua utilização em sala de aula. Desse modo, faz-se necessário conhecer de que forma esses livros didáticos se apresentam. Para isso, fizemos a análise de duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa, a fim de entender de que maneira os gêneros textuais são trabalhados, sua sequência didática e abordagem dos conteúdos nesses manuais. Para a realização desta pesquisa, utilizamos os pressupostos teóricos da linguística, da Análise do Discurso e dos estudos sobre os livros didáticos, valendo-se dos seguintes teóricos: Marcuschi (2000 e 2008), Koch (2004 e 2012), Antunes (2002), Nicolau (2012), dentre outros.

Palavras-chave:

Livro didático. Ensino de língua materna. Docente de língua portuguesa.

1. Considerações iniciais

Nos últimos anos, o trabalho com gêneros textuais em sala de aula vem sendo bastante discutido entre pesquisadores da área de língua portuguesa. Essas discussões tornaram-se mais conhecidas pela maioria dos educadores a partir da abordagem realizada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* visam adotar o texto como unidade de ensino e os gêneros textuais como um objeto mediador no processo da aprendizagem. Assim, o documento reconhece a importância de o educando e o educador perceberem a função social da língua e que seu uso, mediante cada situação de interação comunicativa, passa a possuir características de um determinado gênero textual.

Desse modo, o livro didático acaba por ser o recurso mais utiliza-

do pelos educadores em suas aulas ao abordarem os gêneros textuais e não consegue abranger todos, nem mesmo relacioná-los à vivência da maioria dos alunos, pois trata-se de um material construído para atender às classes de maneira generalizada.

A utilização dos gêneros está vinculada às questões de uso da língua e, conseqüentemente, às questões socioculturais. Trabalhar com gêneros textuais é trabalhar com a língua em uso, com as diversas maneiras com que ela se manifesta e em sua real situação de interação comunicativa. Logo, os fatores que distinguem os gêneros textuais são bem mais de cunho social e comunicativo que de cunho formal.

Dessa maneira, ao abordar o tema, o docente acaba por ampliar a competência textual e discursiva em seus alunos, deixando de trabalhar fatos meramente isolados, sem estabelecer relação com o texto (NICOLAU, 2012, p. 11).

Assim, se os educadores comessem a refletir sobre o trabalho com gêneros a partir de uma visão funcionalista, que valorizasse a língua em efetiva situação de comunicação, o educando passaria a relacionar a teoria à sua prática cotidiana e o processo da aprendizagem seria mais produtivo, visto que ele passaria a refletir sobre os fenômenos linguísticos de seu idioma.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos os pressupostos teóricos da linguística e dos estudos sobre os livros didáticos, valendo-se dos seguintes teóricos: Marcuschi (2000 e 2008), Koch (2004 e 2012), Antunes (2002), Nicolau (2012), dentre outros.

2. Gêneros textuais e livro didático de língua portuguesa

Os estudos sobre os gêneros textuais ganharam mais destaque a partir de 1998, com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que abordavam o assunto na prática da sala de aula e como elemento de fazer da aprendizagem um processo mais construtivo e concreto para o educando, a fim de ampliar sua competência textual e comunicativa.

Desse modo, o recurso mais utilizado na escola para se abordarem os gêneros textuais é o livro didático, que, na maioria das vezes, é tido como único material a ser utilizado e como fonte de legitimação do conhecimento.

Para Marcuschi (2000, p.10), o problema já não é mais a ausência

da abordagem do tema gêneros textuais nos manuais didáticos ou na escola, e sim a forma como o conteúdo é explorado pelos educadores, não devendo perder a “concepção sociointerativa da língua” e a noção de texto “enquanto fenômeno empiricamente realizado nos discursos cotidianos”.

Vale ressaltar que o texto está sempre em diálogo com outros textos, pois resulta de uma atividade discursiva e, segundo Nicolau (2012, p. 82), “se organiza em função de suas intenções comunicativas dentro de um determinado gênero, tipos relativamente estáveis de enunciados historicamente determinado”.

Assim, explorar os gêneros textuais na sala de aula é trabalhar com a língua em seu uso efetivo e das mais diversas formas, pois eles “são um artefato cultural importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade” (MARCUSHI, 2008, p. 149).

Para a linguística funcionalista, a língua deve ser valorizada a partir de seu uso efetivo e das diversas situações de comunicação em que o falante está inserido. Consequentemente, nessa mesma visão, o ensino de língua deve estar pautado nas interações comunicativas, em que o educador deve valorizar a bagagem linguística com que o aluno chega à escola, valorizando assim a sua competência linguística.

Segundo Furtado da Cunha e Tavares (2007, p. 157),

A língua é determinada pelas situações de comunicação real, em que falantes reais interagem e, conseqüentemente, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação.

Desse modo, o trabalho com os gêneros textuais seria uma forma de o docente (re)pensar sua proposta de trabalho com língua materna em sala de aula, uma vez que os gêneros textuais se determinam de acordo com o uso efetivo da língua, mediante suas variedades linguísticas e as questões socioculturais.

Para Koch (2004, p. 162), os gêneros podem servir como

[...] modelos sociocognitivamente construídos, a partir da vivência em sociedade, que representam os conhecimentos, propósitos, objetivos, perspectivas, expectativas, opiniões e outras crenças dos interlocutores sobre a interação em curso e sobre o texto que está sendo lido ou escrito, bem como sobre propriedades do contexto, tais como tempo, lugar, circunstância, condições, objetos e outros fatores situacionais que possam ser relevantes para a realização adequada do discurso.

Logo, percebe-se mais uma vez que a caracterização dos gêneros textuais está influenciada pelo contexto social, pela cultura da comunidade linguística. Assim, os gêneros estão repletos de estratégias convencionais para se atingir um determinado objetivo, um objetivo linguístico específico. Para Marcuschi (2008, p. 150), “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”, pois “todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma”.

Desse modo, o trabalho com os gêneros textuais é um meio de se trabalhar com a interdisciplinaridade na escola, uma vez que envolve os âmbitos social e cultural, não possuindo uma estrutura rígida para sua caracterização e por envolver as variedades linguísticas.

Ainda em consonância com Marcuschi (2008, p. 151),

O estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (MILLER, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos.

Dessa maneira, é impossível conseguir quantificar todos os gêneros textuais existentes, pois eles se classificam mediante as diversas situações de uso efetivo da língua, ou seja, de acordo com suas variedades linguísticas e seu uso. Assim, tornam-se heterogêneos devido às inúmeras possibilidades de uso e de interação sociocomunicativa.

Segundo Koch (2012, p. 55),

Todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura.

Para Marcuschi (2008, p. 154), seria praticamente impossível comunicarmos sem utilizar os gêneros textuais, pois “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Com esta mesma concepção, Bakthin (*apud* KOCH, 2012, p. 57) afirma que

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de

construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Assim, os gêneros textuais estão presentes em todos os atos de nossa comunicação, a cada situação de interação sociocomunicacional de nosso cotidiano.

Na visão Funcionalista da linguagem, todo trabalho com textos deve estabelecer conexão com a realidade dos alunos, a fim de não desvincular o processo da aprendizagem da realidade do educando.

De acordo com Cunha (*apud* MARTELOTTA, 2008, p. 158),

Na análise de Cunha funcionalista, os enunciados e os textos são relacionados às funções que eles desempenham na comunicação interpessoal. Ou seja, o funcionalismo procura essencialmente trabalhar dados reais de fala ou escrita retirados de contextos efetivos de comunicação, evitando lidar com frases inventadas, dissociadas de sua função no ato da comunicação.

Sabemos que os gêneros textuais não são estruturas fixas e estáveis, pois se manifestam de acordo com as situações de uso da língua, podendo sofrer mudanças mediante esse contexto de interação comunicativa.

Para Koch (2008, p. 58),

Como qualquer outro produto social, os gêneros textuais não são formas fixas, mas estão sujeitos a mudanças, decorrentes das transformações sociais, de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, bem como de modificações conforme o lugar atribuído ao ouvinte.

Dessa maneira, o ensino de língua pautado no trabalho com os gêneros textuais estaria relacionado a estudá-la como um fato social, como um fenômeno que se modifica de acordo com o uso, com as diversas situações de comunicação e não como um mecanismo isolado.

Logo, cabe ao educador buscar atividades que mais se aproximam da realidade de seus alunos, explorar os gêneros textuais que mais utilizam em seu cotidiano, a fim de tornar o processo da aprendizagem algo concreto e produtivo. É importante que o professor traga para a sala de aula a diversidade dos gêneros e que os relacione com o ambiente socio-cultural dos educandos, com o intuito de que eles ampliem suas competências textual e comunicativa.

Para Koch (2008, p. 61),

Dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas

para a produção de um gênero determinado. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque a maestria textual requer – muito mais que os outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica.

Percebe-se, pois, que um ensino voltado para o trabalho com os gêneros textuais, sob a visão da linguística funcionalista e textual, só acrescenta na formação dos educadores como dos alunos, uma vez que se valoriza a língua em real situação de comunicação, em seus mais diversos usos, pois, como elucida Marcuschi (2008), não nos comunicamos sem utilizar um determinado gênero.

Koch (2008, p. 62) enfatiza que

As diversas práticas de linguagem podem ser relacionadas, no ensino, por meio dos gêneros – vistos como formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Os gêneros ligados a cada uma dessas práticas são um termo de referência intermediário para a aprendizagem, uma “megaferramenta” que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e constitui uma referência para os aprendizes.

Segundo Antunes (2002, p. 71), há várias vantagens de se trabalhar com os gêneros textuais, mas as principais são:

- a) a apreensão dos "fatos linguísticos-comunicativos" e não o estudo de "fatos gramaticais", difusos, virtuais, descontextualizados, objetivados por determinações de um "programa" previamente fixado e ordenado desde as propriedades imanentes do sistema linguístico;
- b) a apreensão de estratégias e procedimentos para promover-se adequação e eficácia dos textos, ou o ensino da língua com o objetivo explícito e determinado de ampliar-se a competência dos sujeitos para produzirem e compreenderem textos (orais e escritos) adequados e relevantes;
- c) a consideração de como esses procedimentos e essas estratégias refletem-se na superfície do texto, pelo que não se pode, inconsequentemente, empregar quaisquer palavras ou se adotar qualquer sequência textual;
- d) a correlação entre as operações de textualização e os aspectos pragmáticos da situação em que se realiza a atividade verbal;
- e) ampliação de perspectivas na compreensão do fenômeno linguístico, superando-se, assim, os parâmetros demasiados estreitos e simplistas do "certo" e do "errado", como indicativos da boa realização linguística.

Assim, o que importa não é somente ensinar as regras gramaticais de um determinado idioma e sim a forma como ele se manifesta em cada situação de uso, mostrar que toda língua possui variedades e o que definirá seu uso é o contexto sociocomunicativo.

O trabalho com os gêneros textuais permite, pois, que o educando

perceba que a língua se modifica, que é variável e não homogênea. A partir dessa abordagem, o aluno passa a (re)pensar sobre os fenômenos linguísticos e a desenvolver sua competência textual e comunicativa.

Desse modo, vale salientar mais uma vez que os livros didáticos exercem papel importante no trabalho realizado na sala de aula, visto que é um material fácil e prático de ser utilizado por ser um recurso que já vem “pronto” para o professor. Cabe, no entanto, ao docente ter a consciência de que nenhum livro didático será completo e que não atenderá às necessidades de sua clientela, que o uso desse recurso deverá passar por reflexões e ser complementado por outros materiais.

Sabemos que, na atualidade, os livros didáticos já passaram por reformulações, mas ainda têm muitas modificações e abordagens a serem (re)pensadas. É notório que os livros didáticos já contemplam uma maior abordagem de gêneros textuais, por exemplo, mas que estes nem sempre são trabalhados pelo professor e muito menos enfatizam todas as modalidades e níveis da língua. Desse modo, o ensino de língua torna-se um ato mecânico, pois não leva os alunos a refletirem sobre os fenômenos linguísticos que emergem no dia a dia.

3. Os livros didáticos e as abordagens textuais

Nesta pesquisa, fizemos a análise da coleção *Português Linguagens*, dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães e também a coleção *Linguagem em Movimento*, de Izeti Fragata Torralvo e Carlos Cortez Minchillo. Nosso objetivo é observar de que forma os gêneros textuais são apresentados na coleção.

3.1. Análise da coleção *Português Linguagens*

A coleção *Português Linguagens*, da editora Saraiva, é formada por três volumes, um para cada série do ensino médio. Cada volume apresenta-se dividido em três partes fundamentais: língua, literatura e produção de texto. De acordo com a resenha do guia do livro didático, produzido pelo MEC, a coleção possui boa articulação entre os eixos de ensino. Ainda que tenha essa consideração, observamos que as três partes trabalhadas, língua, literatura e produção de texto, não são separadas em blocos estanques, são apresentadas em sequência, ou seja, um capítulo de língua, um de literatura e outro de produção textual.

Apesar de não ser constituída de blocos estanques, a boa articulação, defendida pelo guia do livro didático, só se verifica na organização dos conteúdos, mas não se aplica ao diálogo dos conteúdos, na exploração dialógica entre os eixos. A sequência é feita com um capítulo de cada eixo trabalhado, mas os conteúdos não são relacionados; então, essa boa articulação nos parece um pouco questionável, pois, para que o manual fosse bem relacionado, seria necessário que os conteúdos se apresentassem de maneira dialógica, integrando os conteúdos e as discussões acerca deles. O que vemos, porém, é uma organização sequencial que mescla um conteúdo depois do outro, variando entre língua, literatura e produção textual.

Na primeira parte do levantamento do livro didático, selecionamos os gêneros textuais que serão trabalhados nas oficinas propostas neste trabalho: contos e romances. No livro do primeiro ano, percebemos apenas 2 contos no eixo de redação. Não encontramos exemplos de contos em nenhuma outra parte do livro. Já os fragmentos de romance foram encontrados 2 na parte de língua, 1 na parte de literatura e 1 na parte de redação; é importante ressaltar que todos são fragmentos bem pequenos dos romances.

No livro do segundo ano, encontramos exemplos de contos nos três eixos: 1 conto em língua, 1 conto em literatura e 12 contos em redação. Os romances só foram encontrados na parte de literatura, 19, ao todo, lembrando que são pequenos fragmentos. No livro do terceiro ano encontramos contos e romances apenas no eixo de literatura; 5 contos e 13 fragmentos de romances.

Diante dessas constatações, podemos refletir que, de maneira geral, esses gêneros literários aparecem em um número reduzido, mas temos consciência de que o livro didático é apenas um suporte para os alunos e não o único caminho a seguir. Apesar de ser um suporte, muitas vezes o livro didático é a única fonte imediata de acesso do aluno à leitura, por isso é importante que o professor reconheça as qualidades e as possíveis falhas do material que utiliza.

É de se estranhar, por exemplo, que no livro do primeiro ano só apareça um fragmento de romance no eixo de literatura. Isso sugere que o professor precisa estar atento para suprir as carências do material didático.

No livro do segundo ano, vemos a maior incidência de contos no eixo de redação, e o romance só aparece no eixo de literatura. Esse fato

se torna importante de ser considerado, pois o conto é um texto de fácil aplicação em sala de aula, por ser curto, e o pequeno número desse gênero na coleção requer reflexões do professor.

O livro do terceiro ano nos parece ainda mais diferenciado, pois só apresenta contos e romances no eixo de literatura. Esse fato nos aponta uma possível falta de integração entre os eixos e a valorização do texto literário apenas nos capítulos relacionados à literatura. Segundo o guia do livro didático, a integração dos eixos de ensino favorece a distribuição do tempo pedagógico, o que nos parece, mais uma vez, um pouco questionável. Segundo o guia do livro didático, há articulação equilibrada entre os eixos de ensino, favorecida pelo diálogo entre conteúdos específicos e temas gerais. Apesar dessa afirmação, verificamos que, na prática, essa articulação não se mostra tão satisfatória.

O guia do livro didático resenha que a coletânea de textos é representativa da diversidade da cultura brasileira e é de interesse do jovem, oferecendo-lhe, assim, experiências significativas de leitura. Os gêneros são analisados dentro de suas especificidades; por exemplo, ao introduzir o estudo de gêneros digitais (e-mail e blog), é trabalhado o caráter não linear que caracteriza o hipertexto, bem como as características da linguagem no espaço virtual. A coleção traz atividades que exploram a dimensão da materialidade do texto na construção dos sentidos; o texto publicitário, por exemplo, é explorado em seus recursos gráficos e em seus efeitos de sentido. Entretanto, há casos em que a materialidade do texto, as convenções e os modos de ler próprios de determinado gênero são ignorados. Isso ocorre, por exemplo, no tratamento didático aplicado às letras de canções, que não considera os aspectos próprios que envolvem esse gênero. Nem sempre os gêneros são explorados em todos os seus recursos e possibilidades, destinando-se, por vezes, apenas a ilustrar um tópico linguístico específico.

Ainda de acordo com o guia do livro didático, considera-se que “eixo de literatura ocupa um lugar de destaque na coleção, num trabalho bem articulado com a leitura de textos não literários” (BRASIL, 2011). Realmente, a coleção trabalha bastante a diversidade dos gêneros, mas deixa falhas, principalmente no trabalho com alguns textos literários.

Já na segunda etapa da análise do livro didático, levantamos os demais gêneros oferecidos. Observamos que, na coleção, as atividades gramaticais são trabalhadas basicamente com tirinhas e anúncios. Em nossa apreciação, só desconsideramos os fragmentos de textos que ti-

nham um tamanho muito reduzido. Os demais textos foram contados na íntegra, inclusive os que foram utilizados na explicação do conteúdo.

No livro didático do primeiro ano, encontramos 137 ocorrências de texto, sendo que 32 são exemplos de textos não literários e 105 de textos literários. Percebemos que a ocorrência de textos literários é maior no livro, apesar disso, vemos que existe uma discrepância entre o número de textos curtos (histórias em quadrinhos, tirinhas, cartuns e poemas) e textos mais longos (contos, crônicas e fragmentos de romances); tivemos 88 textos curtos e 17 textos longos, conforme observamos na tabela abaixo:

1º ano			
Textos literários		Textos não literários	
Contos	02	Artigo de opinião	04
Fragmentos de Romances	04	Notícia	01
Poemas	48	Textos Injuntivos	05
Crônicas	03	Textos técnicos	16
Texto Teatral	03	Relato	01
Histórias em quadrinhos	05	Cartas	02
Tirinhas	32	e-mail	01
Fábulas	05	Sermão	01
Charge	02	Resumo	01
Letra de música	01		
TOTAL	105	TOTAL	32

Tabela 01: Quantitativo de textos encontrados no livro didático

No livro do segundo ano, encontramos 230 ocorrências de textos, sendo que 47 foram não literários e 183 literários. Novamente, vemos uma ocorrência muito maior de textos literários, mas com a mesma incidência do livro do primeiro ano: 142 textos curtos e apenas 41 textos longos, como observamos abaixo:

2º ano			
Textos literários		Textos não literários	
Contos	14	Artigo de opinião	04
Fragmentos de Romances	19	Notícia	02
Poemas	75	Anúncio publicitário	18
Crônicas	02	Textos técnicos	20
Texto Teatral	04	Entrevista	01
Histórias em quadrinhos	02	Reportagem	02
Tirinhas	60		
Fábulas	02		
Cartum	05		
TOTAL	183	TOTAL	47

Tabela 02: Quantitativo de textos encontrados no Livro Didático

No livro do terceiro ano, a tendência dos demais manuais segue.

Encontramos 227 textos utilizados, destes, 66 foram não literários e 161 literários. Analogamente às outras séries, foram 138 textos curtos e 23 textos longos, como apontamos abaixo:

3º ano			
Textos literários		Textos não literários	
Contos	05	Artigos de opinião	04
Fragmentos de Romances	13	Notícias	05
Poemas	96	Anúncios Publicitários	26
Crônicas	03	Textos técnicos	18
Texto Teatral	01	Reportagem	01
Histórias em quadrinhos	01	Cartas	05
Tirinhas	32	Artigos de opinião	11
Fábulas	01		
Charge	02		
Cartum	07		
TOTAL	161	TOTAL	66

Tabela 03: Quantitativo de textos encontrados no livro didático

Com os levantamentos, percebemos que a coleção cumpre o papel a que se propõe; oferece variados gêneros textuais em sua estruturação. Apesar disso, com a nossa análise, constatamos que os textos literários trabalhados com mais frequência foram os textos curtos, de rápida leitura e entendimento, como as histórias em quadrinhos, os cartuns, as tirinhas e os poemas. Vemos que os textos mais longos, de leitura mais complexa, aparecem em número consideravelmente menor que os demais. Esse fato nos chama a atenção, pois confirma nossa hipótese de que o texto literário, principalmente os contos e romances, podem ser pouco trabalhados em sala de aula. Diante dessa situação, vemos a necessidade constante de o professor refletir sobre o seu livro didático para observar as falhas ou lacunas, só assim ele poderá pensar formas eficientes de suprir as necessidades de cada turma.

O professor precisa estar ciente de que seu aluno necessita atingir o nível de leitura polissêmica, que vai além da mera decodificação do signo. A leitura parafrástica consolida-se com uma mera decodificação e a polissêmica extrapola essa etapa inicial, necessita de reflexão do texto, de conhecimento das entrelinhas e de mecanismos de construção textual. A teoria que embasa nossa pesquisa aponta que esse nível de leitura só será alcançado mediante a utilização do texto literário e pensamos que não só os textos curtos, de fácil entendimento, mas também os textos cuja leitura exige um comprometimento maior dos alunos, como os contos, as crônicas e os romances.

3.2. Análise da coleção linguagem em movimento

A segunda coleção analisada foi *Linguagem e movimento*, dos autores Izeti Fragata Torralvo e Carlos Cortez Minchillo, da editora FTD. A coleção também se apresenta em blocos; em cada um, vemos uma unidade de literatura, interpretação e estudo da língua e produção de textos. Essas unidades estão dispostas em sequência, nessa ordem sempre, em todos os livros, do primeiro ao terceiro ano.

De acordo com o guia do livro didático, “A literatura é o eixo de ensino a partir do qual os demais se organizam. Os temas propostos para cada unidade podem propiciar boas discussões em sala de aula, permitindo que se associe a perspectiva cronológica a uma abordagem mais livre e contemporânea dos textos literários selecionados. É nítida a tendência da coleção tanto para lidar com questões gerais das escolas literárias, como para considerar o estudo do texto como um conteúdo a ser aferido em exercícios e testes” (BRASIL, 2011). Apesar dessa afirmação, ao verificarmos as obras, percebemos que essa integração fica um pouco prejudicada, uma vez que a seção de literatura é a primeira a ser trabalhada e as demais vêm em sequência, mas com pouco diálogo com as anteriores.

Ainda de acordo como guia, vemos que “O que pode prejudicar a proposta é o excesso de conteúdos selecionados e o tratamento transmissivo dado a eles, no estilo dos pontos gramaticais, seguidos de exemplos correspondentes e exercícios de aplicação” (BRASIL, 2011). Essa consideração é relevante e aponta uma importante constatação, a coleção ainda valoriza mais os pontos gramaticais do que a leitura, propriamente dita, uma vez que se realmente fosse integrada, como aponta a resenha do guia, o estudo gramatical facilmente se integraria aos demais pontos do conteúdo.

Chamou-nos a atenção essa consideração e que, na prática, foi observada nos livros, a respeito da parte direcionada à literatura: “A perspectiva predominante não é a da formação do leitor, mas a do estudo dos contextos históricos, associada ao exame das características de cada período, tendência estética ou estilo autoral” (BRASIL, 2011). Essa afirmação nos faz refletir bastante, pois comprova o que defendemos nesta pesquisa, de que o estudo de literatura na escola, na maioria das vezes, não consegue ultrapassar a mera localização temporal, sem muito vínculo com o texto.

O desenvolvimento de capacidades leitoras é parcialmente limitado pelo compromisso da subseção em explicitar informações relaciona-

das à exploração do tema da unidade e em recortar questões de conhecimentos linguísticos a serem abordadas nas subseções seguintes. Textos multimodais, assim como aqueles dirigidos especificamente à faixa etária esperada dos alunos, estão pouco presentes, tampouco se evidencia, na coletânea, a diversidade cultural brasileira.

No livro do primeiro ano encontramos 189 ocorrências de texto, sendo 152 literários e 37 não literários. Como na primeira coleção, um número consideravelmente maior de textos literários, mas, novamente, vemos que os textos mais longos, como contos, crônicas e romances, são 30, enquanto os textos curtos, poemas, tirinhas, entre outros, aparecem 122 vezes, como demonstramos na tabela abaixo:

1º ano			
Textos literários		Textos não literários	
Contos	12	Artigo de opinião	04
Fragmentos de Romances	11	Anúncios Publicitários	11
Poemas	98	Cartas	04
Crônicas	07	Textos técnicos	18
Texto Teatral	05		
Histórias em quadrinhos	01		
Tirinhas	08		
Sermões	06		
Charge	04		
TOTAL	152	TOTAL	37

Tabela 04: Quantitativo de textos encontrados no livro didático

Observamos que a existência dos textos mais longos ainda se mostra pequena nos livros didáticos vistos até aqui. De acordo com o guia do livro didático “Em sala de aula, será necessário propiciar aos alunos um contato direto com os textos literários, abrindo-se espaço para a fruição e o desenvolvimento da leitura autônoma” (BRASIL, 2011), justificando ainda mais a proposta de nossa pesquisa.

Analisando o livro didático do 2º ano, observamos as seguintes ocorrências de textos:

2º ano			
Textos literários		Textos não literários	
Contos	07	Artigo de opinião	01
Fragmentos de Romances	39	Anúncios Publicitários	22
Poemas	76	Textos injuntivos	01
Crônicas	05	Textos técnicos	42
Texto Teatral	01		
Tirinhas	15		
Sermões	01		

Charge	07		
TOTAL	151	TOTAL	66

Tabela 05: Quantitativo de textos encontrados no livro didático

Vemos a ocorrência de 151 textos literários e 66 textos não literários. Apesar do número maior de textos literários, percebemos que apenas 51 são textos mais longos e 100 ocorrências de textos curtos, na maioria poemas, com 76 ocorrências. Como percebemos, romances e contos são pouco trabalhados e, quando aparecem no livro, se apresentam em fragmentos muito pequenos, com pouca relevância investigativa.

Analisando o livro didático do terceiro ano, percebemos as seguintes ocorrências textuais:

3º ano			
Textos literários		Textos não literários	
Contos	08	Artigo de opinião	01
Fragmentos de Romances	42	Anúncios Publicitários	07
Poemas	90	Texto Argumentativo	02
Crônicas	04	Textos técnicos	60
Tirinhas	07		
Charge	04		
TOTAL	155	TOTAL	70

Tabela 06: Quantitativo de textos encontrados no livro didático

Tivemos uma ocorrência de 155 textos literários e apenas 70 não literários. Novamente notamos um número maior de textos literários, mas também observamos que os textos longos aparecem apenas 54 vezes, enquanto os textos curtos aparecem 101 vezes, sendo que a maior incidência de textos é de poemas, num total de 90. Novamente observamos, na análise, que os fragmentos de romances são bastante pequenos e com poucas atividades relevantes de reflexão.

3.3. Comparação das coleções de livros didáticos

Como vimos, as duas coleções se aproximam bastante quanto ao número de textos que apresentam: no total, vemos que a coleção *Português Linguagens* traz 449 textos literários e 145 textos não literários; já a coleção *Linguagem em Movimento* traz 458 textos literários e 173 não literários. Na porcentagem dos textos, vemos 4% de contos, 10% de romances e 39% de poemas; 21% dos demais textos literários e 26% de textos não literários. As obras didáticas apresentam uma grande quantidade de poemas, quase igual ao número de textos não literários.

Como constatamos, o número maior de textos é literário, mas, apesar disso, vemos poucas ocorrências de contos e romances. Quando estes aparecem, se mostram apenas em fragmentos pequenos e pouco trabalhados. Observamos também que a maior incidência de textos literários é de poemas e tirinhas, ou seja, textos curtos e de leitura mais rápida e fácil.

O livro didático é extremamente importante, pois, como afirma Cafiero & Corrêa:

(...) muitos estudantes do nosso país, às vezes, só tem acesso ao texto literário pela via do livro didático. Isso para não sermos mais dramáticos ao afirmar que, em muitos casos, fora do livro didático, fica difícil o acesso a qualquer tipo de texto (...) (CAFIERO & CORRÊA, 2003, p. 278)

Cafiero & Corrêa (2003) realizaram uma pesquisa com quatro coleções de livros didáticos e também puderam perceber que, como em nossa investigação, os manuais apresentam um número bem maior de textos literários, em detrimento dos não literários. De maneira análoga, o número de textos curtos encontrados na pesquisa citada também é considerável e maior que os demais, como fragmentos de romances. Podemos ver isso no texto de Cafiero & Corrêa (2003):

Os poemas apresentam-se em segundo lugar na escala de utilização no conjunto dos livros didáticos analisados (...) mas nem sempre o trabalho com esses textos visa destacar os recursos estilísticos usados em sua construção. Muitos deles servem apenas como propostas para exercícios ortográficos ou exercícios em que se exige o reconhecimento de um tópico gramatical. (CAFIERO & CORRÊA, 2003, p. 294)

O número de textos literários presentes nas duas coleções analisadas, assim como nas quatro estudadas no trabalho de Cafiero & Corrêa (2003), se justifica na medida em que um dos critérios estabelecidos pelo PNLD é a presença significativa de textos literários nos livros. Sendo assim, percebemos que todos os manuais demonstram a preocupação de suprir essa exigência, mesmo que o trabalho com os textos muitas vezes não seja tão eficiente e significativo.

Outra consideração importante é que nem todos os textos apresentados são trabalhados com questões de interpretação e leitura. Muitos deles aparecem apenas como meros exemplos de questões gramaticais. Cafiero & Corrêa (2003, p. 293) constataram: “Uma tendência que parece se confirmar na análise das coleções é a utilização em larga escala de fragmentos de narrativas em vez de uso de textos completos”.

Notamos, também, que parece haver, nas coleções, a construção

de um gênero escolar. Isso seria a seleção de certos textos, com algumas características comuns, como tamanho pequeno e compromisso com uma forma mais fácil de ler, com um grau de dificuldade menor. Ainda segundo Cafiero & Corrêa (2003, p. 296), “geralmente esses textos não possibilitam a emancipação do leitor e a ampliação do seu horizonte de expectativas”.

Isso demonstra, mais uma vez, a importância de propor leituras diferenciadas e de textos completos. As coleções vistas nos mostram uma gama variada de textos importantes, que se mostram relevantes; o problema é que muitos gêneros, como os fragmentos de romances e contos, são pouco trabalhados e requerem uma aplicação de novas propostas selecionadas pelo professor, como afirma Cafiero & Corrêa (2003):

Cabe ao professor encontrar maneiras de realizar um trabalho que seja efetivamente o de formar leitores, dispondo-se da seleção de textos da coleção adotada, encontrando em cada texto as suas especificidades e respeitando as diferentes leituras dos alunos, com suas singularidades. Para tanto, o professor também precisa ser ele mesmo um leitor de textos literários, capaz de fruir diferentes tipos de literatura e assim poder desenvolver no aluno a habilidade de leitura nesse tipo de texto. (CAFIERO & CORRÊA, 2003, p. 297)

Como os autores demonstram acima, o professor precisa assumir sua responsabilidade diante das turmas. Deve investigar o livro didático que usa para conseguir suprir as falhas que, porventura, vierem a acontecer. É importante lembrar, novamente, que o livro didático é apenas um auxílio para o professor, um suporte pedagógico. Ele se apresenta como um apoio, por isso não tem obrigação de ser completo, pois cabe ao professor assumir seu papel e tentar suprir as possíveis limitações de seu livro.

4. Considerações finais

Em um mundo globalizado, marcado pelas imensas transformações tecnológicas, torna-se imprescindível que a escola busque recursos para que o processo de ensino-aprendizagem, principalmente o de língua materna, torne-se mais produtivo e que leve o aluno à reflexão.

Através de todas as abordagens realizadas neste trabalho, perceberemos os gêneros textuais um dos elementos que vêm ganhando maior relevância, nos últimos anos, no trabalho com língua materna. Assim, os atores envolvidos no processo da aprendizagem devem estar cientes de que essa abordagem não é meramente formal, mas também funcional.

Dessa maneira, a caracterização de um determinado gênero estará relacionada às diversas formas como a língua se manifesta, ou seja, de acordo com a interação sociocomunicativa.

Logo, a importância de se trabalhar com os gêneros em sala de aula está vinculada a se estudar a língua em uso, em situação comunicativa, em sua total funcionalidade, deixando de se privilegiar apenas as questões formais e valorizar, também, as funcionais

Diante da grande relevância em se trabalhar com os gêneros textuais, o educador acaba por encontrar nos livros didáticos a principal fonte de se explorar o conteúdo, sendo que estes não conseguem abranger toda essa abordagem. Vale destacar, também, que a grande maioria desses recursos pedagógicos dão mais ênfase ao trabalho formal com os gêneros do que com sua funcionalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé Costa. *Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas*. Perspectiva: Florianópolis, v. 20, n. 01, jan./jun. 2002, p. 65-76. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br>>. Acesso em: 20-01-2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 2011.

CAFIERO, Delaine; CORRÊA, Hércules Toledo. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado da Letras, 2003.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Coleção português linguagens*, vol. 1, 2 e 3. São Paulo: Saraiva, 2010.

CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 157-176.

_____; TAVARES, M. A. *Ensino de gramática com base no texto: subsídios funcionalistas*. *Ariús: Revista de Ciências Humanas e Artes*, vol. 13, n. 2, p. 156-162, 2007

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Gêneros textuais: o que são e como se classificam?* Recife, 2000. [Mimeo.]

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MINCHILLO, Carlos Cortez; TORRALVO, Izeti Fragata. *Coleção linguagem em movimento*, vol. 1, 2 e 3. São Paulo: FTD, 2010.

NICOLAU, Roseane Batista Feitosa. *Gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa*. João Pessoa: Ideia, 2012.