



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

ISIS DE FÁTIMA HENRIQUE PONTES TAVARES

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE SOBRE A
DIVERSIDADE DE TEXTOS E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM, EM
“PORTUGUÊS E LINGUAGENS” DE CEREJA E MAGALHÃES**

CAMPINA GRANDE – PB

2019

ISIS DE FÁTIMA HENRIQUE PONTES TAVARES

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE SOBRE A
DIVERSIDADE DE TEXTOS E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM, EM
“PORTUGUÊS E LINGUAGENS” DE CEREJA E MAGALHÃES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado a Programa de graduação em Letras- Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba, campus I, como requisito parcial à obtenção de título de graduada em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dalva Lobão Assis

CAMPINA GRANDE - PB

2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

P814g Pontes, Isis de Fatima Henrique.

Os gêneros textuais no livro didático [manuscrito] : uma análise sobre a diversidade de textos e as capacidades de linguagem, em "português e linguagens" de Cerveja e Magalhães / Isis de Fatima Henrique Pontes. - 2019.

50 p. : il. colorido. Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2019.

"Orientação : Profa. Dra. Dalva Lobão Assis , Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC."

1. Livro didático. 2. Gênero Textual. 3. Capacidade de linguagem. I. Título

21. ed. CDD 371.32

Isis de Fátima Henrique Pontes Tavares

**GÊNEROS TEXTUAIS: UMA ANÁLISE SOBRE A DIVERSIDADE E
CAPACIDADES DE LINGUAGEM NO MATERIAL DIDÁTICO "PORTUGUÊS
LINGUAGENS", DE CEREJA E MAGALHÃES**

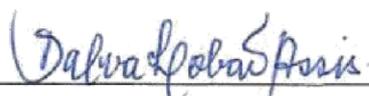
Trabalho de conclusão de curso apresentado
a Programa de graduação em Letras- Língua
Portuguesa, da Universidade Estadual da
Paraíba, campus I, como requisito parcial à
obtenção de título de graduada em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dalva Lobão Assis

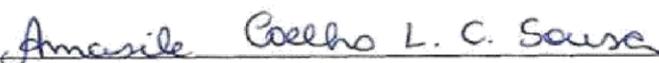
Aprovada em: 17, 06, 2019

Nota: 9,0

BANCA EXAMINADORA



Prof^o Dr. Dalva Lobão de Assis
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^o Me. Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^o Dr Iara Francisca Araújo Cavalcanti
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Ao meu grande e poderoso Deus que me permitiu chegar até aqui.

À minha mãe, Dona Graça, por acreditar em mim quando todos descreditavam e sobretudo pelo amor incondicional de sempre, minha fonte de inspiração e fortaleza.

Às minhas filhas, Lara e Letícia, por todos os momentos em que me fiz ausente devido aos estudos, mesmo tão pequeninas conseguiram entender a necessidade disto. Tudo pensando em vocês.

A Binho, um companheiro compreensivo, que me foi apoio nos momentos de adversidade e esgotamento, obrigada pela compreensão, mesmo quando tudo isto não fazia parte do seu mundo.

Aos professores que construíram junto comigo o caminho para o saber e o fazer docente, me prepararam para a sala de aula e para a vida, meu muito obrigada.

Aos amigos Matheus, Sol e Layze pelas risadas que mascararam o peso acadêmico, ter vocês comigo valeu mais que ouro.

À minha querida prima Jessyca, que foi recanto nos momentos de aflição acadêmica, meu muito obrigada.

À professora Dalva, que estendeu mais que uma mão amiga, ofereceu um apoio acadêmico que me permitiu concluir o curso, uma bênção em forma de orientadora, cada observação foi para o meu amadurecimento.

À professora Amasile por todas as oportunidades de crescimento acadêmico e pelos sábios conselhos de sempre.

À professora Lara por ter me apresentado as teorias norteadoras de minha pesquisa.

Meu eterno agradecimento a todos que fizeram parte dessa conquista.

OS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE SOBRE A DIVERSIDADE DE TEXTOS E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM, EM “PORTUGUÊS E LINGUAGENS” DE CEREJA E MAGALHÃES

Isis de Fátima Henrique Pontes Tavares

RESUMO

O livro didático de português (LDP) deve funcionar como um meio de levar os discentes a criarem o gosto e o hábito pela leitura, e pela produção de textos, considerando o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. Partindo da inquietação de como os LDP estariam abordando os gêneros textuais no ensino da língua portuguesa, e se de fato essa abordagem atenderia a uma proposta de ensino efetiva e eficaz da língua materna a partir de gêneros textuais, analisamos os textos trabalhados na coleção de LDP Português Linguagens, 6º, 7º, 8º, 9º ano, de Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães (2012), com o objetivo de identificar quais capacidades de linguagem estão sendo exploradas nesta coleção e se estariam sendo abordadas de forma satisfatória para a compreensão e apreensão dos gêneros textuais contidos nesses livros. Pautamos a nossa pesquisa na teoria de Mikhail Bakhtin (1997) sobre o texto enquanto evento e acontecimento de linguagem, bem como na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo defendida por Jean- Paul Bronckart (1999), do ensino de língua materna baseada no uso de gêneros textuais. Utilizamos ainda, a teoria do agrupamento de gêneros e desenvolvimento de capacidades de linguagem propostas por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004) e, por fim, orientamo-nos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que tange ao uso do livro didático e suas observações sobre o ensino de Língua portuguesa. Entre nossos resultados, identificamos a presença das capacidades de linguagem na coleção analisada, com uma divisão equilibrada, no entanto, ainda há ausência de um trabalho mais incisivo com a oralidade nesse material didático.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático; Gênero Textual; Capacidade de linguagem.

RESUMEN:

El libro didáctico de portugués (LPD) debe funcionar como un medio de llevar los estudiantes a crearen el gusto y el hábito por la lectura y por la producción de textos, considerando el dominio efectivo de la lengua estándar en sus modalidades oral y escritura. Partiendo de la inquietación de cómo los LDP estarían abordando los géneros textuales en la enseñanza de la Lengua Portuguesa, y se de hecho ese abordaje atendería a una propuesta de enseñanza efectiva e eficaz de la lengua materna a partir de géneros textuales, nosotros analizaremos los textos trabajados en la colección de LPD *Português Linguagen, 6º,7º,8º,9º año*, de Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães (2012), con el objetivo de identificar cuáles capacidades de lenguaje están siendo exploradas en esta colección y se estarían siendo abordadas de forma satisfactoria para la comprensión y aprensión de los géneros textuales contenidos en estos libros. Pautamos la nuestra pesquisa en la teoría de Mikhail Bakhtin (1997) sobre el texto como evento y acontecimiento del lenguaje, bien como en la perspectiva del interaccionismo socio discursivo defendida por JeanPaul Bronckart (1999), de la enseñanza materna basada en el uso de géneros textuales. Utilizamos aún, la teoría de agrupamiento de géneros y de desarrollo de capacidades de lenguaje propuestas por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004) y, por fin, nos orientamos por los Parámetros Curriculares nacionales, en lo que se refiere al uso del libro didáctico y sus observaciones sobre la enseñanza de Lengua Portuguesa. Entre nuestros resultados, identificamos la presencia de las capacidades de lenguaje en la colección analizada, con una división equilibrada, sin embargo, aún hay ausencia de un trabajo más incisivo con la oralidad en este material didáctico.

Palabras-clave: Libro didáctico. Género textual. Capacidad de lenguaje

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Proposta provisória de agrupamento de gêneros contida em Dolz e Schneuwly.....	18
Figura 02- Abertura da Unidade 1 - Elemento motivador.....	23
Figura 03- Abertura da Unidade 1 - Gênero textual.....	25
Figura 04- Abertura da Unidade 1 - Compreensão e interpretação	28
Figura 05- Abertura da Unidade 1 - A linguagem do texto.....	30
Figura 06- Abertura da Unidade 1- Ler é prazer.....	32
Figura 07- Gráfico quantitativo de gêneros encontrados na coleção.....	34
Figura 08- Capacidades de linguagem encontradas na coleção Português e linguagens de Cereja e Magalhães.....	44

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	08
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
2.1 Diálogos entre o livro didático e os PCN no ensino de LP.....	11
2.2 Os gêneros textuais e as capacidades de linguagem no ensino de Língua Portuguesa.....	13
2.3 Os gêneros textuais como ferramenta para o ensino de LP.....	16
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	20
4. ANÁLISE DE DADOS.....	21
4.1 Organização das unidades temáticas na coleção Português e Linguagens.....	21
4.2 Análise quantitativa e descritiva dos Gêneros textuais.....	34
4.3 O agrupamento dos gêneros e as capacidades de linguagem.....	44
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
6. REFERÊNCIAS.....	49

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os livros didáticos correspondem ao instrumento de trabalho integrante da tradição escolar, desde o seu surgimento, com o decreto de número 1.006 com data de 1938, juntamente com a Comissão Nacional do Livro didático, que é responsável pela avaliação e julgamento do LD. Em 1971, as políticas educacionais começaram a ser definidas, primeiro, pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) que em seguida, foi substituído pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), propôs a criação de comissões para avaliar o LD, bem como regulamentou a distribuição para todas as escolas públicas do Brasil de forma gratuita.

Na atualidade, a produção desse instrumento didático tem sido objeto de preocupações especiais das autoridades governamentais e, principalmente, dos professores de Língua Portuguesa, bem como objeto de estudo por parte de pesquisadores, devido à importância de lançar um olhar para esse instrumento que, na maioria das vezes é o único material de que o professor e o aluno dispõem para discutir e trabalhar os conteúdos. Por esse motivo, os livros escolares têm sido avaliados por meio de critérios específicos ao longo da história da Educação.

Corroboramos com a ideia de aprofundar os estudos sobre essa ferramenta, especificamente o livro didático de língua portuguesa, visando verificar as formas como os textos vêm sendo trabalhados, e que lugar está sendo dado às capacidades de linguagem por meio dos gêneros textuais, levando em consideração a importância desse olhar como contribuição tanto para a comunidade acadêmica, quanto para professores que estejam atuando em sala de aula como forma de entender melhor o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no contexto escolar.

Partimos da necessidade de observar e analisar os gêneros textuais utilizados no livro didático, "*Português: linguagens*", tendo como autores da obra, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Dividida em

quatro volumes e publicada em 2012 pela editora Saraiva, a obra é destinada aos estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) da rede pública.

Optamos pela escolha dessa coleção por ser bastante representativa no universo do livro didático contemporâneo, pelo motivo principal de ser uma das coleções de maior aceitabilidade entre professores e escolas do país. Esses dados foram repassados pelo site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), na seção sobre dados estatísticos do livro didático¹. Antes de iniciarmos as discussões, propomos fazer uma breve reflexão sobre a relação do livro didático, mais especificamente o de Língua portuguesa (LDLP), e o ensino.

Pautamos a nossa pesquisa com vistas ao ensino de língua portuguesa, orientado pelos documentos oficiais, que apontam para o uso de gêneros textuais no ensino, como forma de expandir as competências comunicativas do aluno. Segundo esse documento, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino, bem como o estudo em forma espiral, em que os conteúdos sejam constantemente retomados. Nessa perspectiva o estudo do interacionismo sociodiscursivo têm uma relevante contribuição, pois esta teoria aponta para como trabalhar os diferentes gêneros textuais na sala de aula, através da didatização e de uma reflexão sobre a diversidade destes.

Nesse ponto de vista, consideramos que um estudo mais significativo dos gêneros textuais que compõem o livro didático, observando como são apresentados, analisando as propostas de exercícios, compreensão e interpretação dos textos podem dar mais sentido à ação docente. Diante disso, ressaltamos a importância da nossa pesquisa, para que o professor volte o seu olhar para além da apresentação dos gêneros, que ele consiga analisar a estruturação, distribuição e sobretudo traçar metas sobre as capacidades de linguagens que podem ser exploradas no ano letivo, com o auxílio do LD.

Desse modo, o objetivo geral do nosso estudo será analisar o tratamento dado aos gêneros textuais no Livro didático Português e

¹ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dadosestatisticos>

Linguagens, de Cereja e Magalhães (2012), e mais especificamente, identificar os gêneros textuais mais utilizados , bem como refletir sobre as capacidades de linguagem enfatizadas no LD.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Diálogos entre o livro didático e os PCN no ensino de Língua Portuguesa

O Livro didático (LD), consolidou-se na década de 70, através dos programas e planos como o PLIDEF e o PNLD, criados com a finalidade de administrar e organizar a elaboração e distribuição do material didático. Antes disso, o LD de língua portuguesa, era limitado ao texto literário, por conter um estilo de linguagem bem elaborada, observando a questão da escrita dentro daqueles moldes como sendo o mais importante a ser repassado pelo material didático. Segundo Bezerra (2001), nos anos 70, por influência da Linguística Estrutural e da Teoria da Comunicação, a concepção de texto no LD começa a se ampliar, com o acréscimo de textos jornalísticos e histórias em quadrinhos. Em meados dos anos 80, começa a inserção da concepção de texto que leva em conta critérios de coerência, coesão, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, entre outros aspectos pragmáticos.

Como podemos observar, o livro didático ao longo dos anos foi ganhando um espaço cada vez mais consolidado em sala de aula, por ser um instrumento de informações, e muitas vezes ser o único meio de introdução e apresentação de conhecimento. Coracini (1999,p.17) afirma que a presença do livro didático vai se firmando massivamente na sala de aula, constituindo-se a única fonte frequente de leitura de professores. Para isso, o livro didático (LD), deveria

propor e formular os objetivos de transmissão e compreensão; de leitura, escrita e comunicação oral de modo mais operacional possível.

Apontando para as facilidades que o LD proporciona, Geraldi (1991) afirma que não é o professor que adota o LD; mas, o professor é adotado pelo LD. Por esse motivo, é importante que o docente analise detidamente o livro que ele irá utilizar durante o ano letivo, para que, ele busque formas de melhor trabalha-lo ou de adaptá-lo ao seu contexto escolar e à realidade dos discentes. Sabe-se que não é tarefa fácil, os documentos oficiais indicam um

aprimoramento constante no ensino de Língua Portuguesa, os documentos ressaltam a importância de refletir sobre o tratamento didático utilizado no processo de aprendizagem no ensino fundamental:

Considerando que o tratamento didático não é mero coadjuvante no processo de aprendizagem, é preciso avaliar sistematicamente seus efeitos no processo de ensino, verificando se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. (PCN, 1998. p.65)

Diante disso, visando a necessidade de aprimorar o ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), evidenciam a necessidade de utilização de ferramentas no ensino, para inovar as práticas e fornecer ao aluno a capacidade de expressão, interação e reflexão, com a intenção de desenvolver o adequado uso da linguagem em todas as situações comunicativas as quais ele for exposto, bem como o desenvolvimento das atividades de escuta de textos orais, leitura de textos escritos, produção de textos orais/escritos e análise linguística, como podemos observar na seção Objetivos de ensino, no documento oficial:

[...] espera-se que o aluno: [...]

- seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor; (PCN, 1998, pp.. 49-50, ênfase adicionada);
- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção. (PCN, 1998. p. 49-50)

Como alternativa para desenvolver nos alunos as capacidades de falar, escutar, ler e escrever, os PCN propõem que a unidade básica de ensino seja o texto e o objeto para o ensino dos gêneros textuais.

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de

textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Entendem-se os gêneros textuais “como formas prototípicas de realizações textuais que se ancoram em domínios discursivos (interpessoal, ficcional, publicitário etc.) determinados pelas comunidades discursivas que permitem a cristalização desses domínios” (ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 18). Diante disto, percebe-se que os gêneros textuais organizam nossa vida na sociedade, já que os produzimos porque temos leitores, propósitos comunicativos e finalidades específicas de comunicação.

No entanto, faz-se latente a necessidade de didatizar as ferramentas possibilitadoras do ensino de língua, os gêneros textuais, com a intenção de permitir que o aluno consiga se apropriar das capacidades de linguagem, no entanto, sabemos que não é tarefa fácil. Pensando nisso, estudiosos esquematizaram formas de observar um possível agrupamento que viabilizasse o ensino por meio de gêneros, é o que vamos ver no capítulo seguinte.

2.2 Os gêneros textuais como ferramenta para o ensino de Língua

Portuguesa

Partindo da proposta do interacionismo sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (1999) o ensino de língua materna deve ser baseado no uso de gêneros

textuais, pois eles possuem propriedades funcionais e estruturais que possibilitam a reflexão de como se organizam e de como podemos nos apropriar deles, a interação se dá por meio de textos e variam de acordo com o contexto em que estamos interagindo.

No entanto, a forma é escolhida pelo conhecimento pré-existente dentro de si e na sociedade, o que o autor denomina de “arquitexto”, sendo este um conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, e que são reorientados pelas formações sociais contemporâneas, dessa forma nos apropriamos deles e adequamos à nova ação de linguagem.

Corroborando com essa ideia, Bakhtin (1997) afirma que o uso dos gêneros viabiliza as produções verbais humanas, e estes por sua vez, materializam-se em textos que já se encontram no arquitexto de uma comunidade.

Se os gêneros do discurso [de texto] não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (Bakhtin, 1997, p. 283)

Entende-se que, não se pode tratar o gênero independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas, como afirma Bakhtin (1979), que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos que emanam de uma ou de outra atividade humana.

Diante disso, compreende-se que os textos orais e escritos que se produzem, e através dos quais há interação social, organizam – se em torno de características mais ou menos estáveis, que configuram os gêneros textuais, dessa forma, é lançada a reflexão para que o processo de ensino/aprendizagem de textos se orientem a partir da concepção levantada pelos estudos bakhtinianos. Os PCN em consonância com o que Bakhtin defende, se valem da seguinte concepção de gênero:

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto. (PCN, 1998, p.21)

Autores como Schneuwly e Dolz (2004), possibilitam maneiras de se trabalhar com gêneros textuais, entre elas estão: sequência didática, progressão curricular e agrupamento de gêneros, esses autores enfatizam que o trabalho com vistas ao ensino de uma determinada língua deve se dar numa perspectiva interacional. Sendo assim, a apropriação sistemática desses gêneros será uma consequência decorrente das práticas sociais de que o sujeito participa com uma monitoração adequada pelo professor, dessa forma, é mais fácil obter uma aprendizagem voltada para as práticas de linguagem.

Pensando no exercício da docência, é importante que o professor pense na função do professor diante do ensino com gêneros textuais, que segundo os PCN (2008) o seu papel de mediador é importante durante o processo de aprendizagem da língua, porque ele possibilita ao aluno alcançar conhecimento linguístico e discursivo para as práticas sociais que utiliza a linguagem. Entre suas atribuições estão as seguintes apontadas pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2008, p. 22):

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

Fundamentados na teoria de Bakhtin sobre os tipos relativamente estáveis de enunciados, os autores, Dolz e Schneuwly (2004) se preocuparam com o tratamento didático que se pode dar a teoria dos gêneros, esses autores defendem a aprendizagem como uma construção social que resulta de uma estratégia de ensino intencional, na qual professores e alunos são participantes desse processo, levando em consideração as influências sociais em que os alunos estão inseridos e as características de cada escola, mas que os gêneros devem constituir a base do trabalho escolar, posto que sem os gêneros não há comunicação.

O material didático usado nas escolas busca cumprir com as diretrizes propostas pelos PCN para a área de Língua Portuguesa, como a leitura e a produção de textos escritos e orais a partir da ótica dos gêneros textuais, para que os alunos inseridos nesse processo de aprendizagem consigam desenvolver as suas habilidades linguísticas.

Assim, o desenvolvimento das competências discursiva, linguística e estilística terá êxito, ou seja, o aluno será “capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p.23).

Contudo, percebemos que os PCN buscam alternativas relevantes no tratamento dado aos textos a partir de um modelo didático de gêneros que está inserido numa organização de natureza temática, composicional e estilística, levando, dessa forma, o aluno e o professor a construírem uma metodologia pela ação reflexiva da linguagem.

2.3 Os gêneros textuais e as capacidades de linguagem no ensino de Língua portuguesa

Tomando como base os estudos de Dolz e Schneuwly (2004) no qual há uma preocupação com o tratamento didático que se pode dar a teoria dos gêneros, esses autores defendem a aprendizagem como uma construção

social que resulta de uma estratégia de ensino intencional, na qual professores e alunos são participantes desse processo, levando em consideração as influências sociais em que os alunos estão inseridos e as características de cada escola, mas que os gêneros devem constituir a base do trabalho escolar, posto que sem os gêneros não há comunicação.

Diante disso, esses autores lançaram uma proposta de agrupamento de gêneros, na tentativa de definir as capacidades de linguagem globais que podem ser desenvolvidas através do estudo dos gêneros textuais, tomando por base o objeto da nossa pesquisa, o livro didático, que é uma das ferramentas apontadas pelos Parâmetros curriculares Nacionais (1998) para o direcionamento do processo de ensino da Língua Portuguesa.

De acordo com a teoria de Dolz e Schneuwly (2004), a diversidade de gêneros impossibilita sua sistematização, com isso é difícil fixar uma base para se trabalhar com progressão, que seria uma espécie de sequenciamento das capacidades de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever (ver figura 01). Pois não haveria uma outra forma de construir capacidades além da de dominar cada vez mais os gêneros existentes e por meio deles aprimorar a arte de escrever. Segundo esses autores, o principal pilar da progressão está em construir instrumentos que desenvolvam no aluno as capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados, com os alunos durante todos os anos escolares.

Figura 01: Proposta provisória de agrupamento de gêneros contida em Dolz e Schneuwly



Fonte: Proposta provisória de agrupamento de gêneros contida em Dolz e Schneuwly (p. 51, 2004)

Um dos fatores que possibilitariam esse trabalho, seria o fato de haver uma afinidade entre os gêneros para que as transferências de um para outro acontecessem de forma mais facilitada. Sintetizando os motivos pelos quais os autores defendem este encaminhamento, iniciaremos pela suposição de que as capacidades de escrita do aluno não se distribuem de forma igual nos diferentes agrupamentos, por isso seria importante apresentar aos discentes, gêneros que mostrem diferentes capacidades, pois comumente, um aluno poderá apresentar mais afinidade com o narrar do que com o argumentar, outro com o expor, e assim por diante. Fazendo-se entender que as capacidades de escrita e recepção dos estudantes, não se darão de forma uniforme.

No que se refere ao ponto de vista didático, os autores defendem que a diversificação de gêneros que seja regulada pelos agrupamentos, oferece a possibilidade de apontar para as especificidades de funcionamento dos diferentes gêneros, como uma espécie de confronto, entre um que já conhece com outro novo. No viés psicológico, um grande número de operações de linguagem são necessárias para dominar capacidades de linguagem, e para adquiri-las é necessário que o aluno tenha contato com

um determinado agrupamento de gêneros e que tenha ainda um ensino aprendizagem direcionado em diferentes níveis.

E por fim, a finalidade social do agrupamento, está relacionada ao desenvolvimento das capacidades do aluno em domínios diversos, interferindo na sua ação e relação consigo e com o mundo.

Os autores apontam ainda para um encaminhamento de construção de progressões no ensino com gêneros, que seria:

1. Representação do contexto social ou contextualização (capacidade de ação);
2. Estruturação discursiva do texto (capacidades discursivas);
3. Escolhas de unidades linguísticas ou textualização (capacidades linguístico-discursivas).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a efetivação do estudo, optamos por seguir a linha de uma pesquisa quanti-qualitativa. Segundo Martinelli (1999), esse tipo de pesquisa trabalha com dados de fácil quantificação e complementa-os com dados subjetivos ou descritivos. Por ser também qualitativa, reconhece o caráter político e social da pesquisa, como construção coletiva que parte da realidade dos sujeitos mediando processos de desvendamento por meio da reflexão. Para Gil (1999, p.42), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico.

O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Encaixa-se também no tipo descritivo-interpretativista, pois é um estudo cujo “nível de análise permite identificar as características dos fenômenos, possibilitando, também, a ordenação e a classificação destes” (RICHARDSON, 2008, p.71).

Nossa pesquisa está inserida na Linguística Aplicada por estudar usos da linguagem em contexto escolar. Descrevemos a abordagem e os recursos didáticos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa e a forma de utilização desses. Nossos dados são de natureza documental, posto que o LD é um documento oficial de ensino legitimado pelo Ministério da Educação (MEC) através das avaliações do PNLD.

Quanto ao corpus analisamos detidamente 4 livros, do 6º, 7º, 8º, 9º ano do ensino fundamental II, da coleção Português e Linguagens, dos autores Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, publicada no ano de 2012, pela editora Saraiva, do 6º, 7º, 8º, 9º ano do ensino fundamental II, observamos de que forma os textos foram abordados, em seguida contabilizamos o número de gêneros textuais encontrados na coleção, após isso, analisamos as seções que compõem a estrutura do LD, verificamos ainda, com base no agrupamento dos gêneros textuais, proposto pelos autores Dolz e Schneuwly (2004), as capacidades de linguagem mais enfatizadas nos anos finais do ensino fundamental, de acordo com a coleção em estudo nesta pesquisa.

4. ANÁLISE DE DADOS

4.1 Organização das unidades temáticas na Coleção Português- Linguagens

A coleção completa do livro didático *“Português: Linguagens”* é composta por quatro livros. Cada um é composto por quatro unidades e cada unidade se divide em três capítulos. Além disso, o último capítulo de cada unidade sempre tem um espaço que se intitula “Intervalo”.

O “Intervalo”, retoma e dá a possibilidade de aprofundar sob diferentes enfoques e os temas tratados nos capítulos anteriores por meio da produção de um projeto mediado pelo professor, ou seja, um momento que proporciona claramente a interação professor/aluno, alunos/alunos, com o propósito de viabilizar o pensamento crítico.

Cada capítulo apresenta um texto principal para representar a temática a ser trabalhada nele, e ser inter-relacionado a outras situações textuais. Ainda sobre a organização estrutural do material, os capítulos das unidades estão organizados em cinco seções, denominadas: estudo do texto: reservado à compreensão, interpretação e discussão do texto; produção de texto: trabalha brevemente o gênero textual que será produzido; para escrever com expressividade: remete ao recursos de linguagem do gênero estudado, adequação, coerência, coesão, propõe regras da variedade padrão e ainda focaliza aspectos do gênero trabalhado. A língua em foco: é marcada pela exposição de questões com conteúdo gramaticais. Por fim, a seção de olho na escrita, que também propõe questões voltadas para a gramática normativa.

Cada livro propõe doze produções de texto, levando em consideração a coleção completa são quarenta e oito produções textuais. Ou seja, é uma quantidade considerável de acesso aos variados tipos de textos, o que é positivo no sentido de abranger o reconhecimento sobre o grande número

de gêneros, no entanto sabemos que é tarefa difícil conseguir fazer com que os alunos se apropriem deles de forma satisfatória.

No entanto, os PCN (2001, p.53) advertem sobre a grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, que impede com que a escola trate todos eles como objeto de ensino; sendo necessária então, uma seleção. Para isso, seria adequado que se fizesse um trabalho mais esquematizado para a apreensão dos gêneros em estudo, seja através de uma seleção entre o quantitativo que o material didático oferece, adaptando a outras formas de apresentação daquele mesmo gênero em estudo em cada unidade do LD, com a finalidade de aproximar os alunos dos gêneros em estudo, através de atividades organizadas para a prática de leitura e escrita.

Optamos por detalhar um pouco mais a seção que se destina ao trabalho com os gêneros nas unidades dos livros, para que possamos entender melhor como se dá a parte destinada ao Estudo do texto, analisa a forma como o texto é trabalhado na coleção.

A estrutura é basicamente a mesma nos 4 livros, cada unidade é composta por 3 capítulos, que tratam da mesma temática, e o tratamento dos textos iniciam-se com um elemento motivador, em nossa análise, escolhemos o capítulo 01 do livro do 7º ano (figura 02), porém, todos os livros apresentam, em todas as unidades a mesma composição, um poema para introduzir o tema, que nesta unidade é sobre Heróis, seguido por sugestões de livros, filmes, pesquisas e sites que abordem a mesma temática. Cabe ao professor explicitar para o aluno todas as informações a respeito da temática e do gênero textual, oral ou escrito unidade é sobre Heróis, seguido por sugestões de livros, filmes, pesquisas e sites que abordem a mesma temática.

UNIDADE 1

Heróis

Herói ou heroína

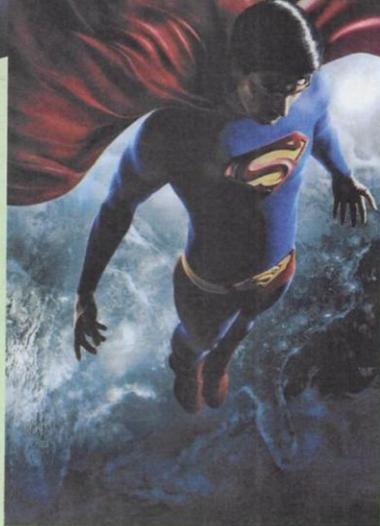
É gente feita de sonho, de utopia,
de quase mentira, de poesia e ilusão.
Mesmo que sejam mostrados
em livro, peça, cinema
ou em estudos de História,
viram quase mitos ou santos,
amados por todos nós.

Há quem ame mais
os anti-heróis, as anti-heroínas,
os secundários, os perdedores.
Não sei bem a razão,
mas me lembrei do Quixote,
de Macunaíma e Joana D'Arc,
com uma carga de ternura...

(Elias José. *Pequeno dicionário poético-humorístico*
ilustrado. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 42.)

Click! E lá está na televisão um repórter entrevistan-
do um cidadão comum que salvou uma criança em uma
enchente ou um atleta que numa jogada audaciosa conseguiu
a vitória para seu time. Heróis? Sim, heróis. Pessoas que se
distinguem por seu valor, bravura e ações corajosas.

Nosso mundo está povoado deles. Alguns vieram de
outros mundos, de outras civilizações, de outras culturas e
chegaram (e ainda chegam) até nós por meio de livros, de
histórias em quadrinhos e de filmes. Seus atos corajosos, sua
luta contra o mal e a tenacidade com que perseguem seus
ideais nos atraem como ímãs. Talvez porque, nesta nossa
vida rotineira, sonhemos, quem sabe um dia, ser um deles.

10

F

Figura 02- Abertura da Unidade 1 – Elemento motivador (Coleção Português – Linguagens – Volume 2 Capítulo 1 – 7ºAno, p.10-11)

**FIQUE LIGADO!
PESQUISE!**

LIVROS

Livro completo dos heróis, mitos e lendas, de Marcos Torrigo e outros (Madras); O guia dos curiosinhos – Super-heróis, de Marcelo Duarte (Panda Books); Sir Gauchelot, Sir Gauchelot e a espada do rei, Sir Gauchelot e o fantasma, de Martin Beardsley (Companhia das Letrinhas); Mitos, contos e lendas da América Latina e do Caribe, de vários autores (Melhoramentos); Mãe África – Mitos, lendas, fábulas e contos, de Celso Sisto (Paulus); Lendas e mitos dos índios brasileiros, de Walde-Mar de Andrade e Silva (FTD); O último cavaleiro andante, de Will Eisner (Cia. das Letras); Dom Quixote, de Gustave Doré (Opera Graphica); Contos e lendas afro-brasileiros – A criação do mundo, de Reginaldo Prandi (Cia. das Letras); El Cid – O herói da Espanha e O último dos moicanos, da coleção Reencontro (Scipione); Os doze trabalhos de Hércules, de Monteiro Lobato (Brasiliense); Teseu, Perseu e outros mitos, de Menelaos Stephanides (Odysseus); Lendas do rei Artur, de Margareth Simpson (Cia. das Letras); Vito Grandam, de Ziraldo (Melhoramentos); Super-herói – Você ainda vai ser um, de Marcelo Duarte (Companhia das Letrinhas).

FILMES

Batman – O cavaleiro das trevas, de Christopher Nolan; Homem de ferro, de Jon Favreau; Piratas do Caribe 3 – No fim do mundo, de Gore Verbinski; Troia, de Wolfgang Peterson; Indiana Jones e o reino da caveira de cristal, de Steven Spielberg; Persépolis, de Vincent Paronnaud e Marjane Satrapi; O quarteto fantástico e o surfista prateado, de Tim Story; Homem-Aranha 3, de Sam Raimi; Herói por acaso, de Gérard Jugnot; Música do coração, de Wes Craven; Labirinto – A magia do tempo, de Jim Henson.

PESQUISA

Procure conhecer, pesquisando em enciclopédias e livros especializados, os deuses e heróis das mitologias grega e latina. Faça cartazes com recortes ou desenhos e pequenos textos sobre a história de cada deus ou herói. Depois exponha-os no mural da escola. Recorra a seu professor de História para trocar ideias e obter informações que possam ajudar na pesquisa.

Intervalo

Projeto: **Heróis de todos os tempos** – Montagem de um livro com histórias de heróis, de uma revista de histórias em quadrinhos e de uma mostra sobre heróis.

SITES

www.brazilcomics.hpg.ig.com.br/herois.html
www.superheroesmarvel.hpg.ig.com.br
www.devir.com.br
www.superheroisonline.hpg.ig.com.br



11

Figura 02- Abertura da Unidade 1 – Elemento motivador (Coleção Português – Linguagens – Volume 2 Capítulo 1 – 7ºAno, p.10-11)

Em seguida temos o gênero textual conto, que servirá como suporte para o exercício do texto, um conto sobre heróis, uma narrativa interessante

e de agradável leitura, vem acompanhada de um verbete para explicar o significado de algumas palavras que sejam de estranhamento por parte dos discentes. O trabalho com um conto seria o momento ideal para se trabalhar não somente a estrutura desse gênero, bem como para analisar o sentido que um texto pode fazer para quem está lendo, ou ainda, o sentido que é construído a partir das falas, estabelecendo conexões com conhecimentos prévios e de mundo. .

CAPÍTULO 1

O nascimento de um herói

Quem nunca quis ser herói ou heroína, lutar contra o mal e destacar-se por feitos de coragem e ousadia? Esse desejo humano não é recente. Desde a época do bronze, há quase 3 mil anos, na Grécia, ela já estava presente em histórias fantasiosas de destemidos heróis, como Perseu, Hércules, Aquiles, Ícaro e outros, para quem os limites existiam apenas para ser quebrados.

O dia em que vi Pégaso nascer

Meu nome é Atena.
Sou a deusa da sabedoria.
[...]
Foi por admirar a força da juventude e a pureza de espírito que revolvi ajudar Perseu, o mais nobre de todos os jovens guerreiros da antiga Grécia. Tudo começou inesperadamente, no meio de uma festa.
Eu costumava observar Perseu do alto do Olimpo e acompanhar seu treinamento de guerreiro. Ele era jovem, veloz, esperto, mas gostava de tentar fazer coisas além de suas forças.
Convidado para jantar na casa do rei, Perseu decidiu que precisava impressioná-lo. E declarou, diante de todos os convidados, que arriscaria a vida para matar Medusa, minha monstruosa inimiga, a criatura gigantesca que destruía todos os que se atrevessem a entrar em seu esconderijo nas cavernas.
Medusa era o nome de uma das três cabeças das górgonas que habitavam o corpo de um enorme dragão. Suas patas mortais eram de bronze, e as pequenas asas, de ouro. Seu olhar era tão poderoso que transformava homens em estátuas de pedra. Para vencê-la seria necessária muita força, agilidade e toda a proteção do mundo.
Quando me contaram que Perseu havia se oferecido para enfrentar a fera, admirei sua coragem e resolvi ajudá-lo. Assim que a luta entre ambos foi marcada, tive uma ideia: chamei à minha presença Hermes, meu irmão, o mensageiro dos deuses, e juntos nos revelamos a Perseu. Nós lhe dissemos que precisávamos estar a seu lado durante a luta e que, caso desejasse a vitória, deveria obedecer às nossas ordens.

François Lemoyne, Perseus rescues Andromeda, Coleção particular/Dormedia

12

Primeiro lhe pedimos que procurasse as ninfas, as jovens mágicas dos lagos e rios, pois elas o amavam e fabricariam uma arma especial para ele. Perseu obedeceu, e das lindas ninfas ganhou sandálias aladas, uma sacola mágica e um capacete que lhe conferiu o poder da invisibilidade.

Hermes, achando que Perseu necessitava de mais uma arma, ofereceu-lhe uma lança, leve e cortante como a minha. Quanto a mim, resolvi acompanhá-lo pessoalmente e lutar a seu lado caso fosse preciso.

No dia seguinte, desci até a gruta do monstro e me escondi num canto. O lugar era repugnante. A fera exalava um cheiro horrível, o ar estava úmido e pesado, por todos os lados eu via estátuas de pedras, na verdade os corpos dos guerreiros assassinados por Medusa e suas irmãs.

A entrada de Perseu foi inesquecível. Ele rasgou os céus como uma águia. Rapidamente aplicou um golpe certo no monstro e cortou uma de suas cabeças. Sangue verde espalhou-se por toda a caverna, e as duas cabeças restantes começaram a urrar. Ainda voando, Perseu afastou-se e, em seguida, apontou sua lança contra a segunda cabeça. Ela também caiu por terra. Só que, quando isso aconteceu, uma das patas do monstro o atingiu e Perseu perdeu o equilíbrio. Seu capacete despencou no chão e ele imediatamente se tornou visível.

— Ah! Jovem atrevido! — gritou a Medusa com sua voz grossa e tenebrosa. No ar, Perseu voava em círculos, mantendo-se de costas para o monstro. Ele sabia que, caso a fitasse nos olhos, se transformaria numa estátua. — Agora você não me escapa!

Percebi que precisava entrar em cena. Lembrei-me de que tinha um escudo comigo. Gritei:

— Perseu! Apanhe o escudo, proteja-se!

Recuperando as forças, Perseu agarrou meu escudo no ar. Ele havia sido forjado pelas ninfas. Sua superfície brilhava com a limpidez das águas e refletia imagens como um espelho. Empunhando-o, Perseu desafiou a fera:

— Olhe para mim, criatura medonha!

Quando ela percebeu o truque, era tarde demais. Perseu levantou o escudo na altura da cabeça do monstro. Assim que Medusa olhou para a própria imagem refletida em sua superfície polida, sentiu o corpo todo enrijecer-se e transformar-se numa gigantesca estátua acinzentada.

Perseu desceu ao solo e eu o amparei. Ele se recostou contra a parede e, ao seu lado, presenciei uma das mais belas cenas de minha longa vida de deusa. Do sangue verde e viscoso das horríveis górgonas saiu uma luz dourada e brilhante que aos poucos foi tomando forma. Lentamente foram surgindo os contornos de um maravilhoso cavalo alado.

O magnífico animal aproximou-se de nós e abaixou a cabeça, balançando a crina ondulante e prateada como se nos cumprimentasse. O nome Pégaso estampou-se em minha mente e eu o acariciei. Em seguida, Perseu montou no dorso do animal para que este o levasse até seu rei. Perseu prometera entregar-lhe a cabeça cortada de Medusa.

E que espanto meu jovem amigo causaria ao mostrar aos gregos seu luminoso animal e seu novo escudo, com a face tenebrosa de Medusa eternamente marcada em sua superfície mágica.

(Helôisa Prieto. *Divinas aventuras – Histórias da mitologia grega*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.)



Perseu gressa e Andromeda/Diomedia

enrijecer: tornar rijo, endurecido.

exalar: expirar, soprar, emanar.

forjado: aquecido e trabalhado no fogo ou fornalha por um ferreiro.

górgona: cada uma das três personagens mitológicas, Esteno, Euriale e Medusa, mulheres que tinham serpentes nos cabelos e que transformavam em pedra aqueles que as encaravam.

Olimpo: morada dos deuses da mitologia greco-latina.

polido: que foi alisado; brilhante, espelhado.

repugnante: repulsivo, nojento.

viscoso: pegajoso.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Figura 03- Abertura da Unidade 1 – Gênero textual (Coleção Português – Linguagens – Volume 2 Capítulo 1 – 7ºAno, p. 12-13)

Dando início ao estudo do texto, temos a parte da compreensão e interpretação, trata-se de um exercício com uma média de 7 a 9 questões, referentes a interpretação textual (figura 03). O exercício trata de questões relacionadas ao conto, que tratam

sobre identificações de personagens e sobre acontecimentos que envolveram a narrativa. Este deveria ser o momento para a compreensão do texto não como um simples agrupamento de frases justapostas, mas como um conjunto em que há laços, interligações, relações entre suas partes.

Compreender e atribuir sentidos em relação a um texto depende da interpretação que se faz de seus componentes. Como podemos observar na figura abaixo, o exercício traz questões que apontam para aspectos clássicos existente em narrativas como: narrador, ponto de vista, personagens, enredo, tempo, espaço; e quais são as relações entre eles na construção dela.

Estudo do texto

▶ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. A história começa com a narradora se apresentando.
 - a) Quem é ela?
 - b) Sobre quem a narradora começa a falar? Sobre um homem ou sobre um deus?
 - c) O lugar onde a narradora vivia era o Olimpo. O que esse lugar tinha de extraordinário?
2. Atena descreve Perseu como jovem, veloz e esperto, e, além disso, dotado de uma característica própria dos heróis.
 - a) Qual era essa característica?
 - b) Para impressionar o rei, que prova de sua coragem o jovem decide dar?
3. A deusa dispõe-se a ajudar Perseu por admiração e por um motivo pessoal.
 - a) O que ela admirava no jovem?
 - b) Que motivo pessoal levou a deusa a auxiliar Perseu?
4. Medusa era uma das górgonas.
 - a) Quais eram as características físicas de Medusa?
 - b) Além da força física, que outro poder Medusa empregava contra os homens?
5. Atena afirma que, para vencer o monstro, seria necessária muita força, agilidade e toda a proteção do mundo. No combate de Perseu contra Medusa, em que situações esses elementos aparecem?
6. Para vencer, Perseu usa poderes sobre-humanos.
 - a) Quais são esses poderes?
 - b) Como Perseu conseguiu esses poderes?
 - c) Dos presentes que Perseu ganhou das ninfas, um não aparece mais na narrativa. Qual é ele? De acordo com o que é possível supor, qual seria a utilidade dele na aventura?
 - d) Além de entregar ao rei a cabeça de Medusa, que outra comprovação da derrota do monstro Perseu pôde apresentar aos gregos?
7. Perseu, em sua aventura, enfrenta monstros, lugares horríveis e situações que causam em todos repulsa e medo. No entanto, após a derrota do inimigo, algo belo e bom se origina dele.
 - a) Qual foi a recompensa do herói, originada do próprio inimigo?
 - b) O título do texto já anunciava o final da narrativa. Como se deu o nascimento de Pégaso?



Medusa (1598), de Michelangelo Caravaggio.

Firenze, Galleria degli Uffizi

14

Figura 04 – Abertura da unidade 1. Compreensão e interpretação do texto: – (Coleção Português – Linguagens – Volume 2, Capítulo 1 – 7º Ano, p.14)

Após isso, a linguagem do texto (figura 04) dá seguimento ao estudo sobre o conto “O dia em que ví Pégaso nascer”, com 4 questões nas quais predominam a análise linguística, que parece se efetuar por meio de atividades de gramática aplicada ao texto. Que tratam sobre classes de

palavras, emprego de palavras e identificação de aspectos referentes aos enunciados recortados do texto. Porém, o objetivo fundamental da prática de análise linguística é possibilitar a construção do conhecimento, não o reconhecimento de estruturas, como aponta Britto (2002):

A análise linguística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento mesmo da reflexão gramatical, e isto por duas razões: em primeiro lugar, porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade lingüística; em segundo lugar, porque “as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer”; finalmente, porque o objetivo fundamental da análise linguística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas (o reconhecimento só é legítimo na medida em que participa de um processo de construção do conhecimento). (BRITTO, 2002, p. 164, grifo do autor).

Diante disso, acreditamos que esse tipo de exercício não tenha a funcionalidade pretendida que seria a de trabalhar a análise linguística, temos então a oportunidade do professor interferir e acrescentar ou modificar esse tipo de exercício com a finalidade de melhorar o desenvolvimento desses aspectos linguísticos.

▶ A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Compare os dois enunciados a seguir e identifique o aspecto do herói que sobressai em cada um deles.

- “Ele era jovem, veloz, esperto, mas gostava de tentar fazer coisas além de suas forças.”
- Ele gostava de tentar fazer coisas além de suas forças, mas era jovem, veloz, esperto.

2. Em “Tudo começou inesperadamente, no meio de uma festa”, a narradora emprega o advérbio **inesperadamente**, que é formado por **in** (não) + **esperadamente**. Que sentidos têm as palavras a seguir, também iniciadas com **in**?

- a) invisibilidade
- b) inesquecível

3. Releia o parágrafo iniciado por: “Quando me contaram”, observando especialmente o emprego das palavras **ambos** e **juntos**. Que palavras elas substituem?

4. Releia este trecho do texto:

“Do **sangue** verde e viscoso das horríveis **górgonas** saiu uma **luz** dourada e brilhante que aos poucos foi tomando forma. Lentamente foram surgindo os contornos de um maravilhoso **cavalo** alado.”

- a) Quais são os adjetivos relacionados aos substantivos destacados?
- b) Faça uma experiência: releia o fragmento sem os adjetivos. O texto ganha ou perde em expressividade?

▶ LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Com dois colegas, leiam o texto todo. Um de vocês deve ler a narração feita por Atena, outro a ameaça da Medusa, e o outro a única frase de Perseu. Na parte mais longa, a que está na voz da narradora, a entonação deve ser apropriada a cada momento da narrativa: pausada na apresentação das personagens e fatos; ansiosa e exaltada no momento do combate; e mostrar encantamento na descrição do nascimento de Pégaso. Quando a leitura estiver boa, apresentem-na à classe.

Trocando ideias

1. Quando descreve Perseu, Atena diz que ele era jovem, veloz, esperto, mas gostava de tentar fazer coisas além de suas forças. É possível perceber nesse comentário uma recriminação de Atena ao comportamento do jovem de arriscar-se em situações de perigo, esquecendo a própria fragilidade e o perigo de morte. No mundo atual, os adolescentes e os jovens também se expõem a situações de perigo? Comente com os colegas essa questão.
2. No nosso cotidiano, vivemos todos os dias a aventura do herói. Desde que nos levantamos, enfrentamos situações variadas: às vezes de alegria e muitas vezes de receio, medo, aversão, inibição... Como você se sente quando, em vez de enfrentar uma dificuldade, foge da situação? E quando você enfrenta a dificuldade? Você já precisou lutar contra um “monstro” e depois percebeu que ele não era tão “feio” assim? Nesse caso, qual foi sua recompensa? Conte para os colegas.

Figura 05- Abertura da Unidade 1 – A linguagem do texto / Leitura expressiva do texto (Coleção Português – Linguagens – Volume 2, Capítulo 1 – 7ºAno, p.15)

Em seguida, temos a leitura expressiva do texto (figura 04) sendo destinada a uma segunda leitura do conto, na maioria das vezes dando dicas sobre mudanças de entonação , e apontando para descrições detalhadas sobre o texto. O que entendemos como um reforço para que se faça uma segunda leitura do mesmo texto, com a finalidade de detectar aspectos ou características ainda não encontradas nele.

Por fim, temos a apresentação de um novo texto, (figura 05), trata-se de mais um conto recortado e adaptado do livro “Odisséia”, como forma de enfatizar a temática sobre Heróis como também para fixar a estrutura de um conto, sendo assim uma boa oportunidade do professor trabalhar esse gênero com os alunos. Contudo, essa seção destinada ao estudo dos textos, parece satisfazer à uma apresentação inicial de gêneros muitas das vezes novos para a maioria dos discentes. O capítulo 1 desse livro, é encerrado sem ser pedido uma produção nem a complementação de um exercício.

Ler é prazer

Você já ouviu falar de Ulisses, o herói da obra *Odisseia*, de autoria de Homero? Ele é famoso por muitas das façanhas que realizou, entre elas a de resistir ao canto das sereias, o que conseguiu amarrando-se ao mastro do navio, e a de ter enfrentado e vencido o gigante Polifemo. Conheça esta história de Ulisses:

O gigante de um olho só

Depois de vários dias de navegação difícil, chegou Ulisses às costas de uma região deserta, que lhe pareceu ser uma ilha.

— Ancoremos nossas naus! — disse aos companheiros. — Nessa ilha devemos encontrar alimento e água em abundância.

[...]

Mataram facilmente uma boa quantidade de cabras e passaram o resto do dia banqueteados com a carne tenra desses animais e o delicioso vinho dos cicones. E foram dormir, certos de que nenhuma ameaça pairava no ar.

[...]

Ao desembarcar, percebeu que no cimo de uma colina coberta de loureiros abria-se uma caverna enorme, em torno da qual pastavam mansos rebanhos de cabras e ovelhas. Escolheu doze homens entre os mais valentes e, cercado-se de cautela, ordenou aos outros que voltassem à nau e se preparassem para partir a qualquer imprevisto.

Na entrada da gruta, descobriram, surpresos, uma pilha de queijos de cabra [...]. Apoderaram-se de um deles e o comeram. E já se dispunham a deitar a mão a outro quando sentiram o chão estremecer. Com os olhos a saltarem das órbitas, deram com uma figura de tamanho descomunal que avançava em sua direção [...]. O gigante trazia às costas um feixe de lenha seca que daria para encher todo um celeiro. Jogando-o ao chão, produziu tamanho estrondo que os gregos, com o coração aos pulos, precipitaram-se para dentro da caverna como coelhos assustados.

[...]

O gigante separou algumas cabras e ovelhas e tocou-as para o interior da caverna, fechando em seguida a entrada com um bloco de pedra [...]. Sentou-se e ordenou as fêmeas. [...] Feito isso, acendeu o fogo, e o clarão das chamas denunciou a presença dos gregos, que tentavam dissimular-se no fundo da gruta.

— Quem são vocês? — perguntou com voz de trovão.

— Somos guerreiros do exército que, comandado pelo rei Agamenon, lutou e venceu sob as muralhas da orgulhosa Troia — explicou Ulisses, armando-se de coragem. — Em nome dos deuses piedosos e das leis da hospitalidade, rogo-lhe que nos dê abrigo esta noite!

O ciclope teve um gesto de desprezo. [...] O esperto Ulisses, a quem não escapou a manha do gigante, respondeu com falsidade:

— O barco que possuíamos foi atirado contra um rochedo por ventos traiçoeiros. Somos pobres náufragos que os deuses clementes salvaram da negra morte.

Sem dizer mais nada, o ciclope estendeu as mãos e agarrou dois marinheiros, lançando-os brutalmente ao chão [...]. E tomando ainda mais horrendo o espetáculo, retalhou-os membro a membro e pôs-se



Ulysses and the sirens, mosaic, 3rd century AD, Barberi Museum, Tunis/Dominica

Figura 06 – Abertura da unidade 1- Ler é prazer (Coleção Português – Linguagens – Volume 2, Capítulo 1 – 7ºAno, p.15-16)



Ulysses oferece vinho ao ciclope.

[...] Polifemo o havia cortado [...]. Disse aos companheiros que lhe aplainassem os nós e o ajudassem a aguçar uma das pontas. [...] Como os companheiros não atinavam com a razão de todo aquele trabalho, Ulisses explicou-lhes que pretendia enfiar a estaca pontiaguda no olho do gigante. [...]

No final da tarde, o ciclope veio [...]. Tal como na véspera, ordenou várias cabras e ovelhas e devorou mais dois homens.

Sem perder tempo, Ulisses aproximou-se e mostrou-lhe um odre cheio do excelente vinho dos cicones:

— Eis a bebida que tínhamos a bordo. Prove-a e verá que não existe outra igual.

Polifemo pegou o odre meio desconfiado, mas acabou espremendo-o em sua horrenda goela. O vinho agradou-lhe tanto que pediu uma segunda dose.

[...]

Ulisses não esperava outra coisa. Entregou-lhe logo três odres [...]. Já meio embriagado, perguntou a Ulisses como se chamava [...].

— Deseja mesmo saber meu nome, ciclope? Pois Ninguém é como me chamam meus pais e companheiros — respondeu. — Agora diga-me: qual é o presente?

— O presente que tenho para você é só devorá-lo no fim, depois dos seus companheiros — e soltou uma gargalhada sonora.

Mas, como se sentisse meio tonto, deitou-se de costas e não tardou a pegar no sono. Foi o quanto bastou para que Ulisses fizesse um sinal aos companheiros, que trouxessem a estaca e juntos a levaram ao fogo para que a extremidade ficasse em brasa. Apontaram-na então corajosamente para a pálpebra do cruel ciclope. [...] Despertado pela dor, Polifemo soltou um urro tão medonho que os gregos recuaram aterrorizados. Arrancando do olho a estaca suja de sangue, pôs-se a gritar por socorro. Os outros ciclopes acudiram imediatamente e, sem entrar na caverna, indagaram:

— Por que todo esse alarido? Há alguém roubando os seus rebanhos? Ou será que o feriram?

— Foi Ninguém! Ninguém me feriu!

— Se ninguém o feriu, por que não nos deixa dormir em paz?

E, resmungando e praguejando, voltaram para as suas cavernas, convencidos de que Polifemo havia perdido o juízo. Enlouquecido pela raiva e pela dor, o monstro foi até a entrada da gruta, removeu a rocha e sentou-se, na esperança de agarrar o primeiro que tentasse escapulir.

Não contava, porém, com a esperteza de Ulisses. Alguns dos carneiros que estavam na gruta eram muito corpulentos e lanudos. Ocorreu ao herói que, com as tiras de vime da enxerga onde dormia o ciclope, podia atá-los três a três, de modo que o do meio levasse um homem amarrado a espessa la do ventre. [...] Graças a esse artifício, os gregos iludiram a inspeção do gigante [...]

Quando se viu a uma distância segura, Ulisses soltou os amigos, que desataram a correr com quantas pernas tinham em direção à nau, onde foram festivamente recebidos pelos companheiros que já os julgavam mortos. [...]

(Homero. *Odisseia*. Adaptação de Roberto Lacerda. São Paulo: Scipione, 2008.)

ciclope: gigante mitológico com um olho redondo na testa e dotado de força prodigiosa.
cicone: habitante da Trácia.

17

Figura 06 – Abertura da unidade 1- Ler é prazer (Coleção Português – Linguagens – Volume 2, Capítulo 1 – 7ºAno, p.15-16)

A seguir, apresentamos um gráfico com a quantidade de aparição de cada gênero identificado na coleção de Cereja e Magalhães. Analisamos detalhadamente cada livro, cada página, com o objetivo de apontar a recorrência dos gêneros textuais encontrados, com a finalidade de fazer uma análise de como encontram-se dispostos, de acordo com o agrupamento sugerido pelos autores Dolz e Schneuwly (2004).

4.2 Análise quantitativa e descritiva dos gêneros textuais

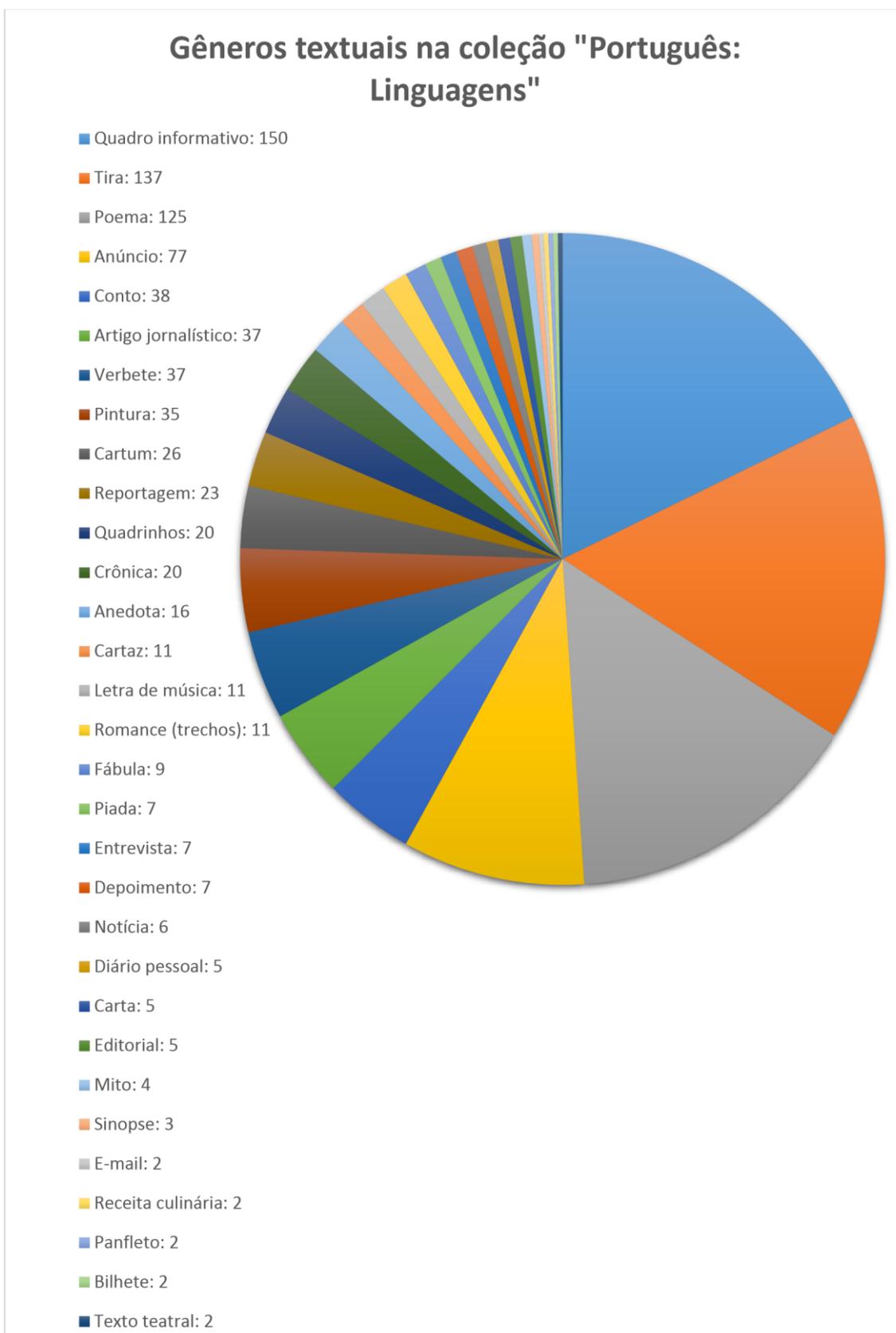


Figura 07. Gráfico quantitativo de gêneros encontrados na coleção Português e Linguagens de Magalhães.

Como podemos observar no gráfico acima (Figura 07), contabilizamos nos 4 livros da coleção, 842 gêneros textuais, o que demonstra uma grande variação, considerando que estes serão distribuídos nos quatro anos finais do ensino fundamental.

A partir dessas considerações, iremos iniciar uma análise sobre a recorrência de alguns desses gêneros, constatamos quais foram mais recorrentes e como a coleção os utiliza. Para iniciarmos, identificamos cerca de cento e cinquenta quadros informativos, para saber mais informações sobre os autores dos textos, curiosidades, lembretes, indicações de outros textos, endereços eletrônicos. Neles há dados que contribuem para que o aluno conheça mais sobre o gênero textual que irá estudar.

Com os resultados obtidos no gráfico, temos um total de trinta e um diferentes gêneros. É um quantitativo relevante se levarmos em consideração a quantidade dos mesmos que circulam no meio social. Os dados do gráfico apontam que apenas quatro tipos de gêneros predominam nas atividades de leitura e escrita, são eles: o quadro informativo, a tira, o poema e o anúncio. Ou seja, os autores utilizam repetidas vezes de uma mesma categoria textual, apesar de estarem divididos entre os quatro livros da coleção.

Tendo em vista que para alguns alunos o livro didático é o único meio de acesso a alguns determinados gêneros, é importante que o professor consiga didatizá-lo de forma que o discente apreenda as estruturas destes. A quantidade parece-nos ser satisfatória se levarmos em consideração que após a leitura, conhecimento e reconhecimento do gênero, se fará uma produção com reescrita do mesmo, o tempo utilizado no ano letivo precisa ser distribuído de forma a dar conta dessa demanda.

Dando continuidade, a categoria poema aparece 125 vezes nos materiais, Isso pode decorrer de uma possível tentativa de tentar aproximar os estudantes dos gêneros literários, bem como permitir uma desenvoltura da prática de leitura, pois como se sabe, é necessário que o professor preocupe-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos, pois a

leitura de um poema deve ser diferente da leitura de uma notícia, não se lê uma crônica da mesma forma que se lê uma bula de remédio. Segundo os documentos oficiais, grande parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme. (Pg 70)

O trabalho com o poema, possibilita entre outras coisas, regras de pontuação, como também viabiliza o acesso à estilística, às diversas formas de se dizer algo, e também ao funcionamento de figuras de linguagem, que é algo imprescindível no que tange ao trabalho com poemas.

É impossível não observar uma grande diferença na distribuição de gêneros nessa coleção. Enquanto contabilizamos 137 ocorrências de tiras, observamos que uma categoria de total relevância no contexto atual, o e-mail, é apresentado apenas duas vezes em toda a coleção. Um texto decorrente da internet que está presente no cotidiano de grande parte dos alunos é pouquíssimo explorado no livro didático. Entre suas características está a dinamização e a possibilidade de se comunicar de forma instantânea, no entanto, é possível compreender a baixa recorrência desse gênero, por se tratar de mensagens feitas em meio eletrônico, e o suporte ser computador ou celulares.

Com relação a essa relativa variação de gêneros textuais, os autores apontam mais para classificá-los, distanciando-se assim, do seu uso, deixando a sua real função à parte. Por isso, entende-se que o professor mediador é fundamental para a formação de leitores proficientes e escritores de bons textos. Porém, para que isso aconteça, é importante que ele saiba utilizar a ferramenta didática a seu favor, buscando meios de completar a apresentação desse gênero, pois como sabemos, a noção de gênero não pode se separar da sua situação comunicativa, um gênero textual não é somente a sua forma, mas é, sobretudo, a sua função como aponta Marcuschi (2008).

Podemos identificar ainda, textos que colocam em evidência as diferenças e desigualdades sociais. Isso permite que aconteça interação, reflexão e que a educação seja inclusiva, com temáticas muitas das vezes de

cunho cultural, ideológico e que discute valores como a família, a solidariedade, a aceitação, e principalmente, a questão da alteridade, isto é, o outro.

É a partir de textos literários (e não literários, já que também são importantes para o desenvolvimento crítico), que pode fazer o discente refletir sobre as diferenças, os arquétipos, os preconceitos, o amadurecimento, a passagem da infância para a adolescência. Estas são questões que esse material tende a trazer para a sala de aula.

No que tange o ensino de gramática, optamos por não abordar em nossa pesquisa por não se encaixar na proposta de análise. Diante disso, deixaremos apenas a reflexão de que é interessante mudar a concepção que se tem de ensinar “Gramática”, pois deve-se estudá-la fazendo uma análise, uma reflexão, isto é, por meio do seu uso linguístico, como apontam os documentos oficiais:

Uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica chegar a resultados diferentes da gramática tradicional, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes (PCN, 1998, p. 29)

Muitos são os livros didáticos que ao trabalhar o texto, propõem um uso mecânico, um estudo estruturalista, que usa o texto de forma solta para depois exigir exercícios sem nenhum objetivo concreto para que os discentes realizem. Araújo (2015) ao falar da proposta de Schneuwly e Dolz demonstra como se valer de uma concepção de ensino interacional:

...os autores focalizam a aprendizagem como uma construção social, resultante de uma estratégia de ensino intencional, estabelecida a partir de um pré-enquadramento da situação e tomada de consciência por parte dos alunos e

do professor como participantes do processo. (2015, p. 23-24)

O estudo do gênero crônica proposto pela obra, de certa forma acaba não atendendo em sua integralidade à essa visão interacionista da língua e de ensino-aprendizagem, pois as propostas de atividades direcionadas ao estudo desse texto não são completamente satisfatórias para o estudo de gêneros textuais em sala de aula com estudantes do ensino fundamental.

A crônica a ser analisada está presente no livro do 8º ano dessa composição. É intitulada "Porta de colégio", de Affonso Romano de Sant'Anna. Inicialmente, o eu lírico estabelece uma metáfora: a porta de um colégio pelo qual ele passava e a vida. A partir disso, começa a pensar em várias possibilidades do que está acontecendo na vida dos jovens que ele vê na porta do colégio, e o que poderá acontecer em suas vidas. É uma crônica com uma temática pertinente, que condiz com a realidade dos pré-adolescentes, e que trabalhada de maneira adequada pode gerar várias discussões e inquietações dentro de sala de aula, como também reflexões desses jovens sobre suas vidas.

Após a apresentação da crônica, o exemplar expõe vários exercícios com relação ao texto lido. São quatro seções com cerca de quarenta exercícios propostos para o estudante. Algumas das atividades apresentadas trazem questões pertinentes no que diz respeito ao tratamento do texto.

Todavia, em sua maioria elas demonstram pouca ou nenhuma objetividade ou contribuição para o aprendizado do aluno, no que diz respeito a estrutura do gênero. O que aponta para que o professor busque apontar em sua aula o tipo dessa estrutura, ou os suportes em que este está inserido, como forma de fazer com que o aluno se aproprie ou aproxime-se do gênero em estudo. Um exemplo de questão pouco proveitosa para o estudo do texto é a questão três (pag.80):

3. O narrador para diante da cena com o objetivo de “ver melhor o que via e previa”.
- Que parágrafo do texto descreve o que ele via?
 - Que parágrafos descrevem o que ele previa?

A questão pede para que o discente identifique o parágrafo em que estão duas referências feitas pelo eu lírico. Isso não traz nenhuma contribuição real para o estudante, é apenas uma atividade feita para testar a sua habilidade de identificar períodos no texto. Uma pergunta que poderia ser rotineira, que o próprio professor poderia fazer sem o auxílio do livro e sem apresentar tal interrogação com a funcionalidade de um exercício.

Também há quesitos que pedem para que sejam extraídos trechos do texto e que sejam analisados de forma particular, procurando a compreensão semântica que essas frases possuem, porém de forma particionada e superficial. Ainda assim, existem perguntas que propõem maior interpretação do aluno, como na letra "a" da primeira questão (pag. 80), presente na seção de “compreensão e interpretação”.

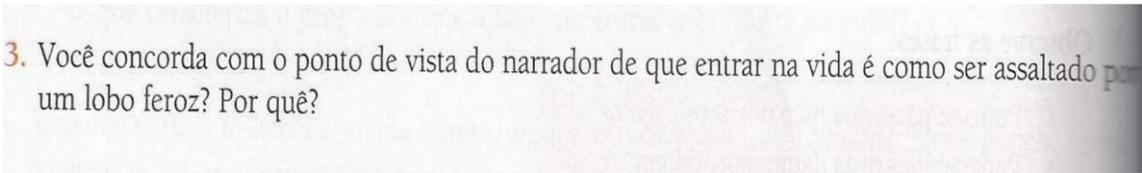
1. No 1º parágrafo, o narrador traça um paralelo entre a porta do colégio e a porta da vida.
- A que se refere a palavra **aquilo** na frase “me veio uma sensação nítida de que **aquilo** era a porta da própria vida”?

A questão pede para que seja identificada na crônica, uma frase anterior a partir de um elemento de retomada, o pronome "aquilo", o elemento diferencial da atividade é que ela não trata "aquilo" como um pronome, e sim como um elemento anafórico. Outro ponto positivo é que existem poucas ocorrências de perguntas com foco exclusivamente gramatical no segmento “estudo do texto”, que em sua maioria são direcionadas a interpretação do texto. Porém, quando se trata dos outros seguimentos há uma predominância de perguntas um pouco desconexas

com relação ao texto. Com relação a isso, Marcuschi (2002 apud ARAÚJO, 2004) aponta:

“Demonstra, através de uma análise de variados livros didáticos do ensino fundamental que há alguns tipos de perguntas que não auxiliam o processo de compreensão de texto simplesmente porque são mal formuladas ou porque o que perguntam não auxilia o processamento da leitura”.

Todavia, no espaço destinado a “leitura expressiva do texto (trocando ideias)” selecionamos uma atividade (pag. 82) que tem a iniciativa de buscar a opinião dos alunos a partir da interpretação da crônica.



3. Você concorda com o ponto de vista do narrador de que entrar na vida é como ser assaltado por um lobo feroz? Por quê?

Apesar de ser uma questão simples, não é de ordem estrutural ou com respostas que venham diretamente do texto. Neste momento, os alunos são levados a pensar, refletir, e posteriormente formular uma opinião condizente com o que é pedido. De acordo com Antunes (2009 pag. 190), essa é uma questão que envolve:

A capacidade do sujeito para enfrentar, com maior sucesso possível, as mais diferentes situações da vida, mobilizando intuições, conceitos, princípios, informações, dados, vivências, métodos, técnicas já aprendidas. Assim, e inevitavelmente, a competência envolve uma relação com o “saber” ou com os saberes acumulados previamente, ao longo da vida. Envolve, ainda, uma relação com o “fazer”, ou seja, com a “execução de atividades”. (ANTUNES, 2003)

Posteriormente, o exemplar demanda de perguntas focadas nas características da crônica, como os elementos que a compõe, os personagens, o tempo, o ambiente, o espaço, o tipo de narrador, se é ficcional, se tem uma linguagem jornalística ou é mais próxima de textos literários, qual a variedade linguística apresentada. É uma atividade que apresenta algumas falhas pontuais e, ao mesmo tempo é muito longa, o que pode tornar a sua realização cansativa.

Assim como são quarenta questões a respeito de uma única crônica, nessa perspectiva, os autores da obra poderiam ter apresentado mais crônicas, possibilitando o conhecimento de outras, como também de um vocabulário mais diversificado. Dessa maneira, propor mais atividades de leitura e de produções textuais.

Assim, para cada gênero em estudo, deve-se levar em conta a linguagem em funcionamento, considerando os aspectos representativos do contexto social, a estruturação discursiva do texto e as escolhas de unidades linguísticas ou textualização, os objetivos buscados no quadro das sequências didáticas e o movimento em espiral, isto é, sempre que um determinado gênero seja retomado, que ele seja abordado de forma mais aprofundada em seus elementos constitutivos: conteúdo temático, composição e estilo e em suas funções/uso sociais específicos. (ARAÚJO, 2015, p.27).

Conforme Araújo (2014, pag. 63):

Teorias de leitura de diferentes áreas de estudos convergem quanto ao fato de que a leitura é uma atividade complexa que envolve múltiplas dimensões, entre elas: cognitiva, textual, social, discursiva, histórica. Portanto, atingir essas diferentes dimensões exige um trabalho que ajude o aluno a penetrá-las, inter-relacionando-as.

Numa possível tentativa de atingir tais dimensões, esse livro didático sugere a leitura oral da crônica, em grupo e com um tom de voz que transpareça os sentimentos presentes nela. Apresentamos essa questão da leitura mais acima quando avaliamos a seção do Estudo do texto, no livro do 7º ano, com isso, afirmamos que essa coleção de LD destina sim um espaço considerável ao trabalho com a leitura.

É importante que a oralidade seja valorizada nas atividades e no âmbito escolar. Apesar do texto escrito ser indissociável da leitura, a fala dos educandos também deve ser reconhecida e incentivada. Marcuschi (2008, p. 53) acredita que ao se “ênfatizar o ensino da escrita não se deve ignorar a fala, pois a escrita reproduz a seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação, da narrativa e do monólogo”.

A proposta final do capítulo sobre crônica, intitulado “*Intervalo*”, é mais interessante que os outros exercícios, pois faz parte de um projeto escolar proposto pelo livro didático. Nessa atividade, os alunos podem elaborar um livro de crônicas feitas por eles e expor o conteúdo numa mostra pedagógica ao público do seu colégio, incluindo os pais, o corpo docente, funcionários, etc. Para isso, o professor deve orientar o discente para que use de forma eficiente os conhecimentos adquiridos sobre o gênero textual de acordo com todos os exercícios propostos anteriormente.

Isto é, os alunos deverão criar uma crônica baseada em um fato de seu cotidiano, usando uma linguagem correspondente com a realidade dos personagens e que se aproxime do leitor. Ou seja, instrui o discente a elaborar um texto que provoque reflexão e que cativa seu leitor. Dessa forma, o material orienta que ele também aprofunde a história e não se detenha apenas a narrar um fato acontecido, e que pode ser narrado com "sensibilidade e humor" implicitamente, indicando que se atentem ao fato de que a simples narração de um evento é um texto jornalístico, não uma crônica, e que nela existem mais elementos que a distinguem de uma notícia.

Como uma atividade direcionada a alunos do ensino fundamental, cumpre suas tarefas de orientar os alunos por meio de instruções que

retomam o conteúdo já visto e ao mesmo tempo leva em consideração o uso da linguagem adequada à realidade do universo interno do seu texto (da narrativa que eles tem para contar) e à realidade das pessoas que vão ler sua crônica (colegas, pais, professores, etc.). Com isso, é estabelecido a função principal do trabalho com o texto, isto é, desenvolver nos discentes a competência comunicativa. Marcuschi (2008) reconhece que o trabalho com gêneros é interessante na medida em que eles "são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa" (MARCUSCHI, 2008, p.221).

A atividade dá independência ao discente para que elabore seu texto da forma que achar melhor, de acordo apenas com as instruções do livro sobre o gênero trabalhado para que ele não escreva seu texto com características de outro gênero textual, o que acaba levando em conta os conhecimentos prévios do estudante e descentralizando o foco do processo de aprendizagem do professor e colocando em foco o aluno como o centro desse processo, nesse momento de produção proposto.

Ainda assim, as instruções são vagas, visto que nem todos os leitores podem ser cativados pela mesma história, porém a atividade influencia os estudantes a se empenharem na sua escrita e tentarem colocar elementos básicos de uma crônica em seus textos, valorizando tanto os seus aprendizados com o gênero novo, quanto os seus conhecimentos prévios de escrita e comunicação. A seguir, destinamos um tópico da nossa pesquisa para observar o agrupamento dos gêneros e as capacidades de linguagem identificadas ou que possam ser desenvolvidas através do uso do LD em estudo.

4.3 O agrupamento dos gêneros e as capacidades de linguagens

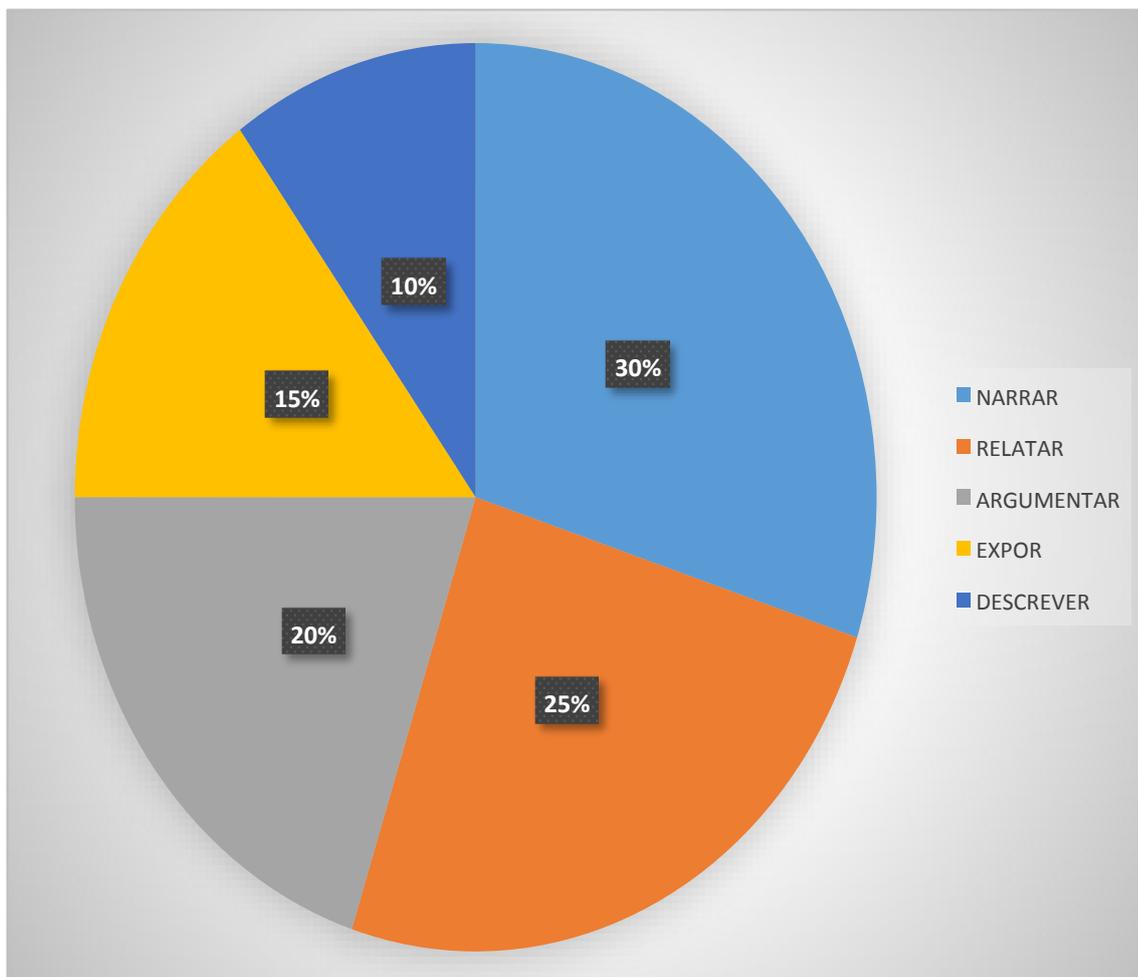


Figura 08 -Capacidades de linguagem encontradas na coleção Português e linguagens de Cereja e Magalhães

De acordo com a figura acima, podemos observar que a capacidade da ordem do narrar foi a mais enfatizada nos 4 livros, com 30%. É sabido que essa capacidade exerce uma influência marcante na vida do ser humano, despertando a curiosidade, a atenção, a emoção, instiga e envolve, além disso, o aluno reconhece a capacidade de contar uma história, identificar personagens, narrador, diálogo e a estruturação do tipo textual.

A capacidade de imaginar, permite que o estudante crie uma habilidade de entendimento e compreensão de histórias ficcionais, do mundo do fantástico e do verossímil para que desenvolvam a expressão oral ou

escrita, até mesmo pelo fato de estarmos tratando nesta pesquisa dos anos iniciais do ensino fundamental II, sendo assim totalmente compreensível essa quantidade de gêneros da ordem do narrar em relação a outros.

A capacidade do relatar, ficou em segundo lugar com 25% do total, relacionada com a expressão das experiências vividas e situadas no tempo, essa capacidade é de grande relevância tendo em vista que nela estão contidos gêneros textuais recorrentes no dia a dia do aluno (notícia, reportagem, crônicas, biografias...) seja por meio dos livros, ou pelo meio digital, eles são presença constante no cotidiano dos discentes.

Dando continuidade, o argumentar angariou 20%, ficando em terceiro lugar em nossa análise, sabemos que a argumentação potencializa a capacidade dos estudantes de discutirem sobre temas sociais controversos, desenvolvendo dessa forma a criticidade. Esse número é favorável pois como se sabe, o texto argumentativo é extremamente focado no ensino médio como forma de preparação para o exame de ingresso na universidade, por esse motivo, é necessário que se trabalhe os gêneros e suas capacidades em forma de espiral como os autores Dolz e Schneuwly (2004) apontam, num ano, uma habilidade; em outro ano, uma segunda habilidade; de modo que, ao final do ciclo, o aluno terá trabalhado o gênero integralmente, em todas as suas dimensões ensináveis, essa forma se encaixa perfeitamente no que diz respeito ao ensino de gêneros da ordem do argumentar.

Em quarta colocação temos a capacidade de expor, contemplando gêneros escolares como, seminários, conferências, palestras, entre outros, que favorecem a mobilização e a articulação de diferentes saberes para expressão oral ou escrita. Sendo este muitas vezes o único meio de trabalho com a oralidade presente no contexto escolar.

Por fim, temos a ordem do descrever, ocupando a quinta colocação, são gêneros que transmitem instruções e prescrições, indica uma relação mútua de comportamentos, direcionando ordens.

Acreditamos que a escolha dos autores em enfatizar mais as capacidades de narrar e relatar, deve-se ao fato de que textos como estes

desenvolvem formas de estruturar experiências, por serem formas narrativas de relatar vivências pessoais. Segundo Silva e Spinillo (2000), a aquisição da habilidade narrativa é quem confere estabilidade à vida social da criança, essa habilidade cognitiva irá à futura produção escrita de histórias. E ainda, como argumenta Matta (2004), a habilidade narrativa, juntamente com a organização categorial, constituem formas de ordenar a memória e o conhecimento. Isto é fundamental para que o conhecimento prático possa evoluir para um sistema abstrato, teórico e formal.

No entanto, no que diz respeito ao processo de escrita, não é porque se domina o processo de escrita de um texto narrativo, que se domina o processo de escrita de um texto explicativo, cada gênero necessita de um ensino adaptado, porque eles apresentam características diferentes, no entanto eles podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis, como afirmam Dolz e Schneuwly(2004).

Por esse motivo, é importante pensar na ordem sob a qual as capacidades de linguagem estão sendo apresentadas, para que se possa desenvolver a abordagem de gêneros textuais, levando em consideração as peculiaridades de cada gênero, com vistas ao desenvolvimento das capacidades de narrar, relatar, expor, argumentar e descrever

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi mencionado, concluímos que, os gêneros textuais na coleção analisada apresentam uma considerável diversidade, tanto no que tange a variedade, quanto ao trabalho didático com as capacidades linguísticas mobilizadas por esses gêneros. Dessa forma, podemos afirmar que a coleção encontra-se consoante ao que os documentos oficiais demandam, quanto a apresentação diversificada de gêneros.

No entanto, é difícil afirmar que as capacidades linguísticas contidas nesta coleção será possibilitada levando em consideração as condições e adversidades encontradas no meio escolar, sobretudo na escola pública. Contudo, as capacidades de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever, foram abordadas de forma satisfatória, umas em maior número, outras em menor, mas a quantidade parece ser um número acessível no que diz respeito a apresentação do gênero, o que não significa dizer que é possível fazer um trabalho de escrita, reescrita dele, pois a proposta da escrita de um texto vem como uma sugestão no final de alguns capítulos.

Nestes capítulos, são fornecidas orientações básicas de como escrever um texto, no entanto, fica à critério do professor optar por fazê-la, bem como a reescrita, que não é enfatizada em momento algum da coleção em estudo, mostrando que esta depende único e exclusivamente do professor para acontecer. Fato preocupante, pois, a escrita é vista como um processo formado por diversas ações: planejamento, textualização, revisão e reescrita.

Espera-se que o aluno ao final destas etapas de produção saiba utilizar-se de boa parte dos recursos linguísticos apropriados pelas diversas tipologias e gêneros textuais. Sendo assim, é dada a importância de destinar tempo em sala de aula para essa prática.

Sabe-se que o ensino com base em gêneros deve se orientar para a realidade em que o estudante está inserido, pois eles organizam e orientam nossa vida em sociedade, com a finalidade de ampliar suas capacidades e competências comunicativas.

A leitura com vistas ao quantitativo apontado por nossa pesquisa foram abordadas de forma satisfatória, no entanto o trabalho com a oralidade ainda é um grande empasse na sala de aula e no material didático utilizado, apesar de em alguns momentos da análise dos livros, vemos algumas leves sugestões do trabalho incentivando a oralidade a partir de algumas formas de fazer a leitura dos textos.

Contudo, é importante voltarmos o nosso olhar para a realidade da escola pública que foi onde esses livros foram utilizados, pois sabemos que, por muitas vezes a situação da escola não permite que o ensino se dê de forma eficiente, mesmo que o LD atue de forma poderosa no trabalho do professor, este último ainda é o protagonista da sala de aula.

Dessa forma, vale ressaltar que mesmo em condições desfavoráveis para a aprendizagem, é de extrema importância planejar as aulas utilizando o livro didático como uma ferramenta auxiliadora do docente e facilitadora do acesso ao conhecimento por parte do aluno, além disso, definindo as prioridades tornase mais fácil possibilitar um processo de ensino que capacite o aluno a desenvolver adequadamente a língua portuguesa , apesar do trabalho com gêneros de maneira contínua, ainda ser um grande desafio enfrentado pelos professores da Língua.

Por fim, entendemos que o texto como proposta de unidade de ensino é bem abordado na coleção, no entanto, existem ainda algumas lacunas a serem sanadas para que o professor efetue o seu trabalho de forma eficaz.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. 1 ed. Recife: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. Olinda: Livro Rápido, 2014.

ARAÚJO, Denise Lino de.; SILVA, Williany Miranda da. (org.). **Gêneros (escolarizados) em contextos de ensino**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2015.

BATISTA, A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português – múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRITTO. Luiz Percival. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português-Linguagens, 6º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Saraiva, 2012

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português-Linguagens, 7º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **PortuguêsLinguagens, 8º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português-Linguagens, 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CORACINI, Maria José. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999

DOLZ, Joaquin; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência

suíça (francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60 .
_____; _____. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 61-77.

GERALDI, João Wanderley, (orgs.) **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, J. W **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991, p. 135-165.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOVERNO FEDERAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**.
www.mec.gov.com.br Acesso em: 09 de agosto de 2016.

MACHADO, A. R. & Bezerra, M. A. (orgs.), **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Novas perspectivas para o ensino da linguagem**. Plenária 2, III SIGET, 17 a 19 de agosto de 2005, UFSM, RS.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1 ed. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2008.

MARTINELLI, Maria Lúcia. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In: Martinelli, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras editora. 1999. Série Núcleo de Pesquisa.
Matta, I. (2004). **Aprender vivendo: as experiências de vida no desenvolvimento e na aprendizagem**. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 73-80

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008

Silva, M. E. L., & Spinillo, A. G. (2000). **A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias**. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13(3), 337-350